

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
Институт иностранных языков  
Кафедра профессионально-ориентированного языкового образования

## **Особенности билингвального языкового образования**

Выпускная квалификационная работа  
(магистерская диссертация)

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой

\_\_\_\_\_  
дата                      подпись

Исполнитель:  
Симонян Лиана Гамлетовна  
обучающийся ЯОА – 1601z  
группы

\_\_\_\_\_  
подпись

Руководитель:  
Сергеева Наталья Николаевна  
доктор педагогических наук,  
профессор

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ БИЛИНГВАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	10
1.1. Анализ методической деятельности при билингвальном образовании (понятие билингвального языкового образования; цели; особенности и трудности билингвального языкового образования).....	10
1.2. Принципы билингвального языкового образования.....	17
1.3. Развитие механизма билингвизма: сущность, особенности, стратегии овладения языками.....	28
ГЛАВА 2. МЕТОДИКА БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ АРМЯНСКИХ БИЛИНГВОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ РУССКОМУ ЯЗЫКУ .....	49
2.1. Формирование языковой личности, вторичной языковой личности обучающегося.....	49
2.2. Методы билингвального языкового образования.....	59
2.3. Упражнения, направленные на формирование речевых механизмов русского языка.....	67
2.4. Анализ результатов апробации комплекса упражнений.....	74
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	92
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ .....	96
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	103
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	106
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	107
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	110
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	112
ПРИЛОЖЕНИЕ 6 .....	114
ПРИЛОЖЕНИЕ 7.....	115

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность нашего исследования заключается в том, что миграционные процессы, происходящие в последние годы в нашей стране, значительно увеличили приток детей, для которых русский язык является иностранным. Это приводит к тому, что в общеобразовательных школах в одном классе одновременно обучаются до 5-10 детей, говорящих на разных языках. Современные условия жизни общества сопряжены со значительной миграцией населения или проживанием некоренного населения в русскоязычной среде; последние, как правило, не теряют родной язык, и развитие речи детей протекает в условиях билингвизма. В настоящее время всё более очевидным становится факт малоизученности билингвизма в связи с изменившейся политикой в области национальных языков, а именно в процессах взаимодействия языков, являющихся источниками двуязычия. В условиях новой волны миграционного движения и активизации процессов языковой интеграции возникли комплекс проблем, связанных с формированием и функционированием двуязычия.

В России с каждым годом актуальность билингвизма растет. В первую очередь это связано с тем, что на территории России проживает более 180 национальностей, каждая из которых обладает правом говорить на своем родном языке [Вишневский 2013:36]. Во-вторых, в последние годы в стране увеличилось количество иностранцев, которые живут и работают в РФ на постоянной основе. В основном, это граждане ближнего Зарубежья – стран СНГ, но немало также и других национальностей – европейцев и азиатов. Конечно, они стараются не забывать родной язык, в связи, с чем развитие речи детей происходит в условиях двуязычия.

О билингвальном образовании ведутся дискуссии между политиками, теоретиками, учеными, философами. В них включаются также родители и учителя. В исследовании под термином *«билингвальное языковое*

*образование»* мы понимаем взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным), освоение родной и неродной/иностранной культуры, развитие учащегося как двуязычной и биокультурной (поликультурной) личности и осознание им своей двуязычной и биокультурной принадлежности [Гальскова, Коряковцева, Мусницкая, Нечаев: 18]. Специалисты в области образования во всем мире все больше задаются вопросом: как обучать школьников на языке, который не является для них родным. В связи с расширением миграционного движения появилось немало семей, которые по разным причинам оказались в другой языковой среде. Как правило, эти семьи не готовы к проблемам, возникающим при воспитании ребенка в такой ситуации.

В связи с важностью образования как общественно-политического и психологического феномена особую роль играет непрерывный исследовательский процесс, который смог бы обеспечить научно-обоснованное развитие его системы. Поэтому проблема билингвизма является одной из наиболее актуальных и имеющих мировой масштаб: интеграция культур и языков.

Дискуссия по поводу требований к билингвальному образованию началась в конце шестидесятих годов XX века. Скутнаб-Канга, теоретик билингвального образования, отмечает, что противники обучения на двух языках определяют билингвальную учебную среду как: этнически центрированную, ассимилирующую, навязанную, тормозящую, вспомогательную, усеченную и несистематическую [Скутнаб-Канга 1981: 122]. Сторонники, напротив, пользуются такими обозначениями как: разнообразная, плюралистическая, добровольная, обогащающая, развивающая, дополняющая, непрерывная [Выгодский 1934: 164].

Мак-Кей считает, что «ни одна билингвальная модель не является совершенной и не обладает свойством универсального применения, равно как и не следует пытаться приспособить к потребностям противоположного контекста» [Мак-Кей 1993: 50].

Несомненно, основой в билингвальном обучении должен быть родной язык. По Л.С. Выгодскому «Освоение иностранных языков представляет собой своеобразный процесс, основанный на продолжительном осознании семантики родного языка» [Выгодский 1934: 167]. Кроме того он указывает, что овладение родным языком требует, в свою очередь, определенного объема знаний о мире. Иностранные языки ребенок должен осваивать или параллельно с родным, или с временным сдвигом – в более позднем онтогенезе.

Исходя из неоднозначности мнений по поводу содержания сроков и последствий билингвального обучения и воспитания было принято решение провести настоящее исследование. Оно обращено к решению следующих основных *проблем*:

- каким образом следует стимулировать детей к раннему изучению иностранного языка;
- как придать неродному языку доминирующий характер в образовательных программах русских школ;
- как поддерживать возрастающую тенденцию многих мигрантов из СНГ (в том числе и армянских семей) обучать и воспитывать своих детей на своем родном языке дома.

Актуальность, сформулированные проблемы билингвального образования обусловили выбор **темы** исследования «Особенности билингвального языкового образования».

**Объект** исследования: процесс формирования речевых механизмов в билингвальном образовании при обучении учащихся начальной школы русскому языку как иностранному.

**Предмет** исследования: выявления трудностей в обучении и воспитании детей-билингвов и путей их преодоления.

**Цель** исследования: выявить специфические особенности билингвального обучения и воспитания, разработать упражнения, направленные на формирование речевых механизмов на примере обучения

армянских билингвов русскому языку как иностранному.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить особенности билингвального обучения и воспитания, отраженные в теоретических трудах отечественных и зарубежных исследователей;
2. Выделить принципы билингвального языкового образования;
3. Выявить стратегии овладения языками в билингвальном обучении в рамках развития механизма билингвизма;
4. Определить методы билингвального языкового образования на примере обучения армянских билингвов начальной школы русскому языку как иностранному;
5. Определить пути преодоления трудностей в овладении русским языком с помощью комплекса упражнений, направленных на формирование речевых механизмов русского языка как иностранного у армянских детей билингвов;
6. Проанализировать результаты апробации комплекса упражнений.

В работе были использованы следующие **методы** исследования: теоретический анализ методической, психологической и педагогической литературы по выявлению особенностей билингвального языкового образования и их устранению с помощью формирования и развития механизмов билингвизма при обучении русскому языку билингвов; педагогическое наблюдение за ходом образовательного процесса при формировании вторичной языковой личности обучающегося.

**Теоретическую базу** исследования составили: труды по теории двуязычия (Е.М.Верещагин, Л.С. Выготский, Н.Д. Гальскова, К.З. Закирьянов, М.К. Исаев, М.М. Михайлов, Л.В. Столярчук, К.Ф. Ханазаров, и и и и и и Л.В. Щерба, и др.), воспитания (А.А. Акишина, О.В. Баженова, В.К. Казаковская, Н.Г. Мальцева, В.С. Огнева и др.), в области психологического исследования языка (В.А. Аврорин, Н.Г. Айварова, Н.Ш.

Александрова, Л.О. Бадалян, В.П. Белянин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, Н.В. Имедадзе, Р.М. Фрумкина и др.), работы, отражающие проблемы при билингвальном образовании (Р.Алиев, Н. Каже, Г.М. Вишневская, Т. Варданян, Н. Дашян, У.Ф. Мак-Кей, З.Г. Муратова, А.А.Позднякова, В.В. Репкин и др.).

Апробация проводилась на базе средней общеобразовательной школы пгт. Верхнее Дуброво в 2017-2018годы, в экспериментальном обучении на практических занятиях по дисциплине «Русский язык» приняли участие 10 обучающихся начальных классов 1-2 классов.

**Элементы теоретической значимости** исследования определяются следующим:

- обобщены и систематизированы методы билингвального языкового образования детей билингвов (слово учителя, беседа, анализ - наблюдение, языковой разбор, упражнения, использование наглядных пособий, работа с учебником, экскурсия, соединение в учебном процессе языка и культуры, диалог культур в процессе иноязычного образования, визуальная поддержка при работе с билингвальными текстами или в процессе билингвальной коммуникации);

- выделены принципы (поликультурности, открытой, насыщенной, аполитичной атмосферы обучения, дидактической культуросообразности, проблемно-поисковых и проблемных форм обучения, приоритета учебного сотрудничества в образовании и самообразовании, интегративности и интерактивности в междисциплинарном моделировании поликультурного билингвального образования), стратегии овладения языками в билингвальном обучении в рамках развития механизма билингвизма (ассимиляция, сепаратизм, интеграция, маргинализация, взаимоисключения; при стратегии интеграции - последовательное освоение первого языка на уровне выражения своих мыслей, поэтапный переход к овладению вторым языком; развитие устойчивых связей между лексическими единицами двух языков; устранение доминанты одного языка методом «языкового

погружения» во второй; осознанное разделение сфер применения языков - родной язык для выражения чувств, переживаний и общения, язык большинства употребляется в официально-деловой сфере; активизация межкультурного общения; осознанный выбор стиля общения и этикета языкового поведения; развитие абстрактного мышления (овладение отвлечёнными понятиями обоих языков) и конкретного мышления; создание положительной «коммуникативной среды»).

**Практическая значимость исследования** состоит в разработке комплекса упражнений, направленных на формирование речевых механизмов русского и армянского языков, интеграцию обучающихся - билингвов в систему обучения русскому языку в средней общеобразовательной школе с целью повышения уровня и качества билингвального образования. Комплекс упражнений был апробирован в систему обучения русскому языку билингвов в общеобразовательной школе с целью преодоления трудностей билингвального языкового образования.

Структура диссертационной работы включает: введение, две главы, заключение, библиографический список, приложения.

В первой главе, «Теоретические основы билингвального языкового образования», представлен: анализ методической деятельности при билингвальном образовании (дано понятие билингвального языкового образования, рассматриваются цели, особенности и трудности билингвального языкового образования); выделяются принципы билингвального языкового образования; исследуется развитие механизма билингвизма: его сущность, особенности, стратегии овладения языками.

Во второй главе, «Методика билингвального языкового образования на примере русского и армянского языков», описано формирования языковой личности, вторичной языковой личности обучающегося; методы билингвального языкового образования; представлен комплекс упражнений, направленных на формирование речевых механизмов русского языка как иностранного у армянских детей билингвов.



## ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ БИЛИНГВАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### 1.1. Анализ методической деятельности при билингвальном образовании (понятие билингвального языкового образования, цели, особенности и трудности билингвального языкового образования)

Билингвизм как коммуникативный феномен является широко распространенным явлением, являясь при этом одним из ключевых понятий лингвистики, социолингвистики, психолингвистики. Билингвизм понимается нами как владение и попеременное использование в речи двух языков в зависимости от коммуникативной ситуации.

Научное становление проблемы билингвизма происходило поэтапно. Как теоретическая проблема билингвизм, по наблюдениям многих ученых, начал исследоваться в конце 19 века, однако как социальный феномен он имеет корни, уходящие значительно глубже – в античный мир: смешение языка завоевателей и побежденных на завоеванных территориях. С развитием лингвистической мысли с конца 19 века билингвизм становится предметом рассмотрения теории языкознания. Именно сравнительно-исторический метод повернул интерес лингвистов к теории взаимодействия языков [Карпушкина 2015: 2].

Постепенно из области сравнительно-исторического языкознания, рассматривающего контактирующие языки в сравнении, проблемы билингвизма как реального двуязычия в реальной коммуникативной среде стали предметом исследования зарождающейся парадигмы теории языковых взаимодействий. Базисные идеи этой теории (с определенным акцентированием проблемы билингвизма) были сформулированы и обоснованы У. Вайнрайхом [Вайнрайх 1972: 30] и Э. Хаугеном [Naugen

1957: 253]. Однако все исследования конца 19 – начала 20 века были направлены, в основном, на результат процесса языкового взаимодействия, сам же процесс языковых контактов и сопряженных с ним трансформаций, а также механизм такого взаимодействия оставался без должного внимания, не учитывалась целостность проблемы [Вайнрайх 1972: 35].

Дети билингвы – это новое поколение детей, число которых растет с каждым днем. Все больше и больше детей рождаются в двуязычных семьях и с раннего возраста понимают и говорят на двух и более языках. Во многих странах, где официальным языком является не один язык, билингвизм – норма жизни.

Билингвизм различают:

- врождённый (ранний)– когда ребёнок учится одновременно базовому и иностранному с рождения (разный родной язык у родителей или переезд в другую страну в раннем детском возрасте);

- приобретённый (поздний)– когда человек (взрослый или подросток) начинает осваивать второе иностранное направление после того, как сформированы навыки общения на родном языке.

В этом случае, даже если начинать изучать второй язык достаточно рано, то он всё равно позиционируется как иностранный. Такая классификация относится скорее к возрасту, с которого человек начинает полноценно пользоваться двумя языками.

По причине, механизму развития выделяют естественный и искусственный билингвизм:

- естественный билингвизм формируется ввиду действительной необходимости общаться одновременно на двух языках – необходимость общаться с иностранными родственниками, с целью учёбы, работы, по причине переезда. Это понятие несколько шире, чем понятие врождённого билингвизма и вообще имеет другой характер;

- искусственный билингвизм – термин говорит сам за себя – ситуация, при которой человек изучает язык, которым в повседневной жизни не

пользуется. На сегодняшний день билингвизм очень распространён. И представление, что двумя языками владеют только высокообразованные и грамотные люди ошибочно [Щепелина 2018: 2].

Во-первых, во многих странах мира два, а иногда и больше государственных языковых направлений. В этом случае, даже для банального бытового общения приходится использовать более одного языка. Сегодня мир как никогда «открыт» как для путешествий, так и для эмиграции. Поэтому сотни и тысячи людей ежедневно принимаются за изучение иностранного языка. Билингвизм вполне достижим для каждого ребенка. Главное — грамотная образовательная методика и грамотный преподаватель.

При этом уровень грамотности человека может быть и не самым высоким, но на этих двух языках он общается одинаково в меру своей образованности. Конечно, родителям и педагогам нужно понимать, как воспитывать и обучать подобных детей. Казалось бы, владение двумя языками дает большие преимущества. Но, с другой стороны, это чревато определенными трудностями: дети-билингвы больше склонны к заиканию и нервным срывам, а их речь иногда представляет собой «кашу» из разных языков. Поэтому многие родители, сталкиваясь с подобными трудностями, начинают паниковать или вовсе «пугают» своих детей своей растерянностью.

Как говорит известный автор многих трудов по билингвизму — Скутнабб Кангас, невозможно изучать билингвизм и билингвальное обучение, не поняв, что есть язык. Язык — средство общения (и не только), без которого был бы невозможен обмен опытом в различных сферах между национальностями. Язык является, вероятно, единственным инструментом, с помощью которого становится возможным взаимопонимание и взаимодействие между представителями различных лингвосообществ [Tove Skutnabb-Kangas 1981: 35].

Отсюда совершенно очевидна необходимость уделять особое внимание проблеме формирования у учащихся способности эффективно участвовать в

межкультурной коммуникации. В условиях средней общеобразовательной школы одним из наиболее целесообразных путей решения данного вопроса является ориентация на билингвальное языковое образование.

Выделяется несколько типов билингвизма в зависимости от критериев, которые кладутся в основу классификации:

- по возрасту, в котором происходит усвоение второго языка, различают билингвизм ранний и поздний. Ранний билингвизм обусловлен жизнью в двуязычной культуре с детства. При позднем билингвизме изучение второго языка происходит в старшем возрасте уже после освоения одного языка;

- по количеству осуществляемых действий различают рецептивный, репродуктивный и продуктивный. Рецептивный (воспринимающий) билингвизм существует тогда, когда человек довольствуется приблизительным пониманием иноязычной речи. Сам человек при этом почти не говорит и не пишет. Репродуктивный (воспроизводящий) билингвизм позволяет билингву не только воспринимать (пересказывать) тексты иностранного языка, но и воспроизводить прочитанное или услышанное. Продуктивный (производящий) билингвизм позволяет билингву не только понимать и воспроизводить иноязычные тексты, но и производить их. Говоря иначе, при продуктивном билингвизме человек может более или менее свободно говорить и писать на другом языке.

Специалисты условно разделяют двуязычное образование на два типа:

- содержательное;
- предметное

Содержательное билингвальное образование подразумевает обучение всего содержания образования точным образом на двух языках, преследуя цель: развитие билингвальной и двукультурной личности. Данный метод применяют в обществах с многонациональным составом населения. Т. е., дети этнических или языковых меньшинств имеют возможность обучаться одним и тем же предметам сразу на двух языках - родном и языке титульной

нации. Этот подход в определенных случаях доступен, поскольку приводит, с одной стороны, к объединению проживающих в зарубежье этнических меньшинств в это общество, с другой - к сохранению этнической схожести. Но, к сожалению, данный тип образования присутствует не во всех странах. Например, в Швейцарии, где национальным языком являются итальянский, немецкий, романшский и французский, дети обучаются не одному языку [Хабарова 2011: 846].

Предметное двуязычное образование рассматривает преподавание серии дисциплин на одном языке, а других дисциплин - на другом. По мнению экспертов, этот метод, в сущности, не может сформировать билингва. Если одна половина культурных ценностей осознается на родном языке, а другая - на неродном, то обеспечить двуязычность личности невозможно, потому что в данном случае у нее ни на одном из отмеченных языков не развивается ни мышление, ни творческая языковая мысль. Этот метод приводит к усвоению проживающих в зарубежье этнических меньшинств с титульной нацией.

Специалисты объективно отмечают, что содержательный и предметный подходы принципиально отличаются с точки зрения психологической педагогики, поскольку преследуют разные цели.

Кроме двух вышеперечисленных типов, которые относятся к использованию в учебном процессе, зарубежный опыт образования одновременно на двух языках имеет также четыре модели, относящиеся к возрастному порогу обучения иностранным языкам:

1. Радикальная/экстремальная модель: предполагает организацию обучения учеников на неродном языке с 1-го класса;
2. Переходная языковая модель: предполагает постепенную подготовку учеников к обучению на неродном языке путем увеличения числа преподаваемых предметов на этом языке;
3. Модель углубленного обучения языка: предполагает одновременное преподавание всех или ряда предметов на двух языках -

родном и иностранном;

4. Модель языкового выживания: направлена на сохранение родного языка. Согласно этой модели, все предметы преподаются на родном языке, а иностранным языкам отводится вспомогательная роль [Хабарова 2011: 850].

Понятие «билингвальное языковое образование это взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным), освоение родной и неродной/инойязычной культуры, развитие учащегося как двуязычной и биокультурной (поликультурной) личности и осознание им своей двуязычной и биокультурной принадлежности» [Гальскова, Коряковцева, Мусницкая, Нечаев 2003: 18].

Следует определить цели билингвального языкового образования исходя из вышеуказанного определения:

- Овладение предметным знанием с использованием двух языков;
- Порождение и развитие межкультурной компетенции учащихся;
- Совершенствование коммуникативной компетенции учащихся в родной и иностранном языке;
- Развитие у учащихся навыков получать внеязыковую информацию из разных сфер функционирования иностранного языка.

При реализации данных целей мы можем достичь нужной точки развития языковой личности учащегося, то есть способность им понимать и воспроизводить речевые высказывания, реализуя полученные коммуникативные навыки.

Особенности становления механизма билингвизма выделяются Р.К. Миньяр-Белоручевым:

- Создаются ложные знаковые связи между лексическими единицами двух языков;
- Становление механизма билингвизма с прочной связью между родным и иностранным языком, что вызывается связь с семантической системой, которая образуется вокруг лексической единицы;

- Подавление доминантным языком второго и прочих языков, что является причиной лексической, грамматической и лингвострановедческой интерференции [Миньяр-Белоручев 1991: 15].

Данные особенности механизма билингвального образования следует учитывать и формировать уже в начальной общеобразовательной школе.

На данном этапе учащийся более склонен к восприятию нового языка, и становление языковой личности будет протекать более гладко и без особых трудностей. При этом восприятие всего нового в иностранном языке у билингва протекает через призму принятых в родном лингвосоциуме культурных норм и ценностей, через призму усвоенной им модели миропонимания.

У билингвизма много положительных сторон, особенно в период растущей глобализации: это и усовершенствование возможностей получения информации, расширение возможностей выбора, доступность при межкультурных контактах, увеличение возможностей при получении образования и т. д. Для этнических меньшинств характерно интересное разделение языков: родной язык нередко используется для выражения чувств и для общения, язык же большинства употребляется обычно в официально-деловой сфере. С другой стороны, существуют и отрицательные стороны.

Отрицательным сторонам этого явления посвящена серия исследований. Таким образом, М. Хинт говорит о возможных негативных последствиях двуязычия для отдельных индивидов. По его мнению, проблемы могут возникнуть при развитии грамотной письменной речи, теряются ориентиры при выборе стиля общения и этикет языкового поведения. Самым опасным следует считать слабое развитие абстрактного мышления, проявляющееся в неуверенном употреблении отвлечённых понятий. Развитие конкретного мышления представляет собой меньшую трудность и не является в такой же мере опасным. Как Хинт, так и Масер считают, что есть опасность в появлении так называемого полуязычия, когда в полной мере не развивается ни один из двух изучаемых языков.

Необходимо согласиться с выводом М. К. Исаева о том, что в билингвальной школе ребенок учится общаться на родном языке, будь то родной язык или же иностранный, и он постепенно осознает, что его язык востребован, на нем можно выразить самые высокие мысли, самые сокровенные чувства [Исаев 2004: 3]. Билингв утверждается в мысли, что его культура признается всеми, и с нею считаются. Гордость за культурное наследие своего народа способствует его самосовершенствованию и обостряет стремление к реализации всех своих потенциальных возможностей. Таким образом, безусловно, плюсов у билингвального образования гораздо больше чем минусов. Но чтобы чаша весов не кренилась в неверную сторону, к билингвальному образованию нужно относиться очень обдуманно, деликатно и, главное, профессионально.

## 1.2. Принципы билингвального языкового образования

Любое языковое развитие начинается, а именно зарождается в обществе, семье. Многих родителей детей-билингвов волнует как можно гармонично и в пользу ребенка воспитать и обучать его. Билингвизм развивается стихийно, если родители не планируют заранее языки общения с ребенком, смешивают их сами, не контролируют речь ребенка, не обращают внимания на ее недостатки. Иногда стихийный билингвизм развивается в том случае, если на улице дети разговаривают на языке, ином, чем дома, либо смешивают «домашний» и «уличный» языки без всякого внимания к такому речевому развитию со стороны родителей.

Если билингвизм развивается стихийно, в речи ребенка слишком много смешений двух языков и ошибок. Если родители сознательно подходят к



формированию билингвизма ребенка, они продумывают заранее, по какому принципу, в каком объеме и в течение какого времени будет проводиться общение на каждом языке, чтобы результатом стало формирование билингвизма, как в устной, так и в письменной форме.

К сожалению, недостаток знаний о детском двуязычии в семейных условиях иногда вызывает у родителей неоправданные опасения по поводу речевого и даже умственного развития ребенка. В таких случаях родители отказываются от билингвального воспитания, что говорит об отсутствии у них реально осознанного двуязычия, и ребенок утрачивает приобретенные им навыки общения на двух языках.

При осознанном подходе родители знают не только как начинать, но и как продолжать формирование билингвизма, они имеют представление об особенностях процессов в ходе развития билингвальности, о трудностях и способах их преодоления, выбирают оптимальную коммуникативную стратегию и методику семейного двуязычного воспитания.

Таким образом, для успешного формирования естественного одновременного билингвизма большое значение приобретает сознательность родителей, в результате чего двуязычие детей развивается в оптимальных условиях. Важно, чтобы те родственники, которые не участвуют в билингвальном воспитании, воспринимали его положительно, особенно если родители не знают всех особенностей детского двуязычия.

На примере армянских детей, можно увидеть, что в российских школах их родителей отговаривают от общения с ребенком на двух языках (родным для родителей является армянский язык), о чем они впоследствии сожалеют. Сами дети в большинстве случаев не способны дать оценку своему билингвизму. Однако и не все взрослые, даже активно общающиеся на двух языках, признают себя билингвами, поскольку не обладают знаниями о том, что такое билингвизм.

Билингвизм ребенка формируется и в том случае, если он этого не осознает, но когда он начинает понимать, что общается на двух языках, на

его отношение к этому факту способны повлиять многие окружающие его люди [Казаковская 2003: 109]. Недостаток знаний и позитивного отношения к таким детям могут вызвать их нежелание разговаривать на одном из языков.

Ребенок начинает отказываться от общения на втором языке, особенно в присутствии посторонних. Это иногда приводит к негативной самооценке и либо к прекращению, либо к менее успешному формированию двуязычия. Поэтому в период, когда ребенок начинает осознавать свой билингвизм, т.е. понимать, что он общается на двух языках, особенно важно давать позитивную оценку его умению говорить и по-английски, и по-русски, и по-армянски. Такие примеры и способы их преодоления приводили нам родители двуязычных детей – Ирина К. и Раффи К. (учащиеся 6 класса).

Данные дети-билингвы прошли этап нежелания разговаривать в школе по-русски. Этот этап длился приблизительно 2 месяца. Они поначалу не желали разговаривать по-русски, но с течением времени активно вели диалог (с грамматическими и лексическими ошибками), даже стремилась развиваться в знаниях.

Возможно, вся семья поощряла их общение по-русски, все старались их хвалить за старания, но ведущим языком для общения оставался армянский. Но, только упорство и желание родителей может заставить армянских детей на пороге их дома переходить на армянский язык, а вне стен дома переключаться на русский. Сознательность в отношении к детскому билингвизму со стороны общества тоже имеет большое значение. Для этого необходимо повышать уровень знаний людей о билингвизме.

Особенно важны знания о детском билингвизме детским врачам, логопедам и педагогам, так как именно они чаще всего дают советы родителям относительно развития детей [Залевская 1999: 126]. Из-за своей некомпетентности в области билингвального развития ребенка, они иногда отговаривают родителей от общения с ребенком на двух языках.

Что касается общения на иностранном языке в общественных местах,

Дж. Сондерс замечал нетерпимость со стороны местных жителей, даже если люди вели личные беседы, не касавшиеся посторонних [Saunders 1988: 57]. Его дети не стеснялись говорить по-немецки с ним за пределами дома, но он опасался, что отношение посторонних может сказаться на их желании использовать немецкий язык. В России можно слышать повсюду людей, говорящих на своем родном языке. Хотя открыто никто не выражает свое недовольство об этом, но есть семьи, которые стараются не говорить на улице по-армянски. Отношение к своему билингвизму у армянских детей в России формируются по-разному.

Хотя отношение окружающих может быть почти одинаковым (удивление, заинтересованность, иногда – негативная, иногда – позитивная оценка), индивидуальные особенности детей, их чувствительность к той или иной реакции на их русскую речь со стороны посторонних людей оказалась разной. Одни могут болезненно переживать то, что недостатки в их поведении (шалость, непослушание, упрямство и т.п.) соотносили с их билингвизмом, поэтому могут отказываться общаться с родителями или сверстниками по-русски на улице и даже дома. У детей, у которых больше уверенности в себе, они не только никогда не отказывались говорить по-русски, но разговаривали на улице даже громче обычного.

Родителям следует обращать особое внимание на самооценку ребенка - билингва, предотвращая, насколько можно, негативное влияние на него со стороны окружающих, а также поддерживая положительную самооценку его двуязычия. Когда ребенок попадает в двуязычную среду не с рождения, а вследствие переезда в другую страну, то у них адаптационный период протекает по-разному. Все зависит от возраста и личностных особенностей ребенка.

Изначально во многом ответственность лежит на родителях: воспитание двуязычных детей требует соблюдения определенных правил [Мальцева 2016: 169]. Очень часто многие родители общаются с ребенком и учат его только языку своих предков, а язык, на котором говорят в стране

проживания, остается неизученным, что приводит к трудностям при обучении данных детей в школах, при общении со сверстниками. Но нередко и бывают случаи, когда оба родителя хотят, чтобы их дети знали не только свой «родной» язык, но и «иностранный». В таком случае в семье используются два языка. Такие дети называются врожденными билингвами. Существует так называемый искусственный билингвизм. Нередко родители желают воспитать ребенка-билингва в своей самой обычной семье, живущей на родине. Устраивая своему ребенку такой стресс, родители не знают о простейших методиках обучения дошкольников иностранным языкам. При хорошей осведомленности родители смогут помочь своему ребенку освоить и несколько языков.

Если у обычных детей есть выбор, учить своего ребенка иностранному языку с младенчества или подождать до школы, то у семьи, переехавшей в другую страну, либо у родителей в смешанном браке, дети в любом случае вырастают билингвами.

Вследствие чего существует ряд проблем при изучении двух языков одновременно:

- Огромная нагрузка на центральную нервную систему (нервные срывы, заикание, иногда полное исчезновение речи – «мутизм»);
  - Лингвистические трудности (акцент, ошибки в словах, неправильные грамматические и синтаксические конструкции);
  - Трудности с освоением навыков чтения и письма;
  - Языковая путаница («каша» из языков – обычно происходит в возрасте до 3-4 лет, после ребенок сам пытается «разделить» языки и не смешивать части слов и выражения);
  - Социальные проблемы (незнание языка в школьные годы приводят к отставаниям в учебе и невозможностью завести друзей);
  - Кризис идентичности (ребенок в подростковом возрасте метается между двумя языками и пытается выбрать один родной язык для себя)
- [Цейтлин 2000: 12].

Некоторые трудности являются временными и проходят со временем с помощью специалистов – логопеда, педагога (заикание и исчезновение речи). Но смешивание языков может привести к более сложным последствиям. В будущем ребенок не сможет полноценно разговаривать ни на одном из языков. Родителям следует в воспитании детей билингвов начать с освоения одного языка, когда ребенок сможет выражать свои мысли на одном языке, тогда можно «подключить» второй. К возрасту 3-4 лет языки «раскладываются по полочкам» в голове, и подобных проблем возникать не должно.

Существуют множество книг и методических пособий в помощь родителю и педагогам для воспитания и обучения детей билингвов русскому языку как иностранному. В своей книге «Учимся учить детей русскому языку» А.А.Акишина описывает приемы работы по обучению чтению и письму, говорению и слушанию, а также приводит следующие золотые правила по воспитанию двуязычных детей:

1. Никогда не высмеивайте ребенка; не дразните его за неправильности в речи; не ставьте его в неловкое положение перед другими (особенно на том языке, который у него слабее). Не ставьте ему в пример других детей; не сравнивайте его с монолингвами;

2. Никогда не раздражайтесь и не ругайте детей за ошибки, не переусердствуйте в их исправлении, прерывая и останавливая ребёнка. Если каждый раз, когда вы открываете рот, кто-то будет вас останавливать и исправлять - захотите ли вы говорить вообще?

3. Говорите с ребенком как можно больше, разучивайте песни и стихи; смотрите фильмы, читайте вместе книги, приглашайте гостей и устраивайте русские праздники. Идеально, если у ваших детей будут друзья-сверстники для общения на каждом из языков;

4. Будьте предельно последовательны в общении на одном языке с ребенком. Это потребует очень больших усилий и терпения. Ни в коем случае не поддавайтесь попыткам ребёнка перейти с нами на другой язык;

5. Будьте естественны. Общение на двух языках в семье должно быть естественной частью вашей жизни, а не драматическим спектаклем или постоянной борьбой [Акишина 2011: 2].

Воспитывать билингва необходимо, учитывая ряд критериев. У каждого конкретного ребёнка двуязычие формируется и функционирует по-особому. Речевое поведение детей связано с особенностями их темперамента, характера, возраста, со средой, в которой они живут. Усвоение второго языка зависит от участия в играх с иноязычными детьми и в общении с иноязычными взрослыми. Придерживаясь индивидуального подхода к детям, можно так организовать повседневное общение детей с воспитателем и друг с другом, чтобы добиться от них хороших результатов в усвоении русского языка.

В шестилетнем возрасте при поступлении в школу у ребенка может возникнуть первый кризис в пользовании второго языка. Поэтому очень важно создание положительной «коммуникативной среды», чтобы ребенок почувствовал необходимость в использовании русского языка. Такую «коммуникативную среду» можно создать дома, со сверстниками и родственниками, зная определенные методы двуязычного воспитания детей билингвов.

Билингвальное обучение, согласно А.Г. Ширину, понимается как взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся в процессе изучения отдельных предметов или предметных областей средствами родного и иностранного языков, в результате которой достигается синтез определенных компетенций, обеспечивающий высокий уровень владения иностранным языком и глубокое освоение предметного содержания [Ширин 2007: 18].

Система и процесс в билингвальной среде образования становится средством актуализации и активизации ценностно-смыслового становления личности, помогает сформировать общезначимые ориентиры, ценностные и смысловые установки, обеспечивает самостоятельность и развитие ответственности в выборе жизненной траектории.

Принципы развития образовательной среды, основывающиеся на идеях билингвальности - это принципы поликультурности, открытой, насыщенной, аполитичной атмосферы обучения. Принцип поликультурности и поликультурное образование основаны на диалоге национального и общечеловеческого, интеграции человековедческих знаний и культур, обращении к личностно-смысловой сущности человека, внутренним источникам сознания, разнообразию культур и субкультур в окружающем нас мире. Теория поликультурного образования опирается на культурологическую концепцию личностно ориентированного образования Е. В. Бондаревской, теоретико-методологические основы поликультурного образования В. П. Борисенкова, З.А. Мальковой; многокультурного образования Г. Д. Дмитриева, М. Н. Кузьмина; взаимосвязь культуры и образования М. М. Бахтина, В. С. Библера, Й. Хейзинги и других [Алиев, Каже 2011: 64].

Принцип насыщенной атмосферы обучения предполагает конкретность и наглядность, упрощение и уплотнение материала, повторение материала разными способами, эффектификация усвоения языка, создание положительной атмосферы, использование повторяющихся элементов урока, применение различных педагогических приемов, насыщенная подача материала.

Принцип открытой атмосферы обучения ориентирован на создание комфортной социально-гуманной среды, развитие креативных способностей и творческой активности учащихся, переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь», свободное развитие индивидуальности.

Принцип аполитичной атмосферы обучения - принцип понимания сущности, целей, функций поликультурного образования, которые основываются на идее Н. К. Рериха о «благодетельном синтезе», под которым он понимает «единение культур», создающее благотворное сотрудничество людей, а также идеи выдающихся философов и историков

современности (Н.А. Данилевский, Э. Мейлер, А. Тойнби, Ю. Яковец) о целостности культурно-исторического развития человечества и наличии некоторых сходных принципов функционирования культур разных народов.

Наряду с возможностью развития коммуникативных компетентностей на новом уровне особую важность имеет развитие ценностно-смысловой компетентности в подготовке учащихся общеобразовательной школы. В результате развитие билингвальной среды обеспечивает успешность в формировании не только учебно-познавательной компетентности, но и коммуникативной, ценностно-смысловой, информационной и др.

За счет актуализации потенциала внешних и внутренних ресурсов педагогический коллектив ориентируется на создание максимально благоприятных условий в билингвальной образовательной среде, что и обеспечивает качественное образование. Такими ресурсами являются: научно и учебно-методический ресурс - обеспечение современными научно-образовательными и учебными продуктами педагогов и учащихся; информационные ресурсы - развитие информационно-компьютерных технологий в образовательном процессе; кадровый ресурс - создание условий профессионального роста педагогов и сотрудников школы; материально-технический ресурс - оптимальное использование и развитие материально-технической базы школы.

Принципы билингвального образования:

- принцип дидактической культуросообразности;
- принцип проблемно-поисковых и проблемных форм обучения;
- принцип приоритета учебного сотрудничества в образовании и самообразовании;
- принцип интегративности и интерактивности в междисциплинарном моделировании поликультурного билингвального образования;
- принцип дидактического содружества традиционной педагогики и Интернет-педагогики;
- принцип учета образовательных прав человека при моделировании



педагогической культурной среды.

Основными принципами организации обучения в двуязычной среде являются:

- Принцип преемственности - позволяет выделить основу содержания учебной дисциплины школьной программы и ее понятийно-терминологический аппарат в специальный модуль, повторное изучение которого с семантизацией (раскрытием содержания) терминов и понятий на языках, использованных для изучения предмета, является началом адаптационного обучения дисциплине на двуязычной основе;

- Принцип входного контроля знаний - предусматривает организацию обучения дисциплине (например, химии) в соответствии с реальным уровнем сформированности учебно-познавательных умений;

- Принцип семантизации информации - помогает раскрыть содержание, разъяснить смысл понятий, правильное употребление научных терминов и свободное оперирование ими при усвоении и передаче знаний; целостное восприятие предмета или явления;

- Принцип благоприятного эмоционального климата обучения - предполагает предупреждение возникновения различных стрессообразующих ситуаций в учебном процессе посредством снижения языкового барьера; ликвидации пробелов в знаниях; создания в коллективе, на уроках атмосферы комфортности;

- Принцип новизны и разнообразия форм, методов и средств обучения – преподаватели должны выбирать наиболее эффективные методы, средства, формы организации обучения школьников в двуязычной среде, предусматривающие снижение языкового барьера и повышающие уровень их учебной деятельности. Учебная деятельность предполагает усвоение теоретических знаний, приобретение умений и навыков через коммуникацию, практические действия, осуществляемые в коллективе при помощи преподавателей, что вызывает необходимость использования всех видов речевой деятельности на языках обучения, их коммуникативного

общения;

- Принцип учета родного языка (ориентации на родной язык) при обучении иноязычных детей учитывает специфику состава научно-технического сектора лексики национального языка;

- Принцип использования национально-ориентированного учебного материала является дополнением и реализацией принципа учета родного языка, поскольку предполагает использование кратких двуязычных тематических словарей-минимумов или методических руководств для устранения возникших проблем или предупреждения возможных затруднений в учении; использование текстов с маркированными терминами, двуязычных параллельных учебных текстов на двух языках и практических занятий презентацией планов и ключевых слов на обучающих языках, обращение к национально-культурному, социально-экономическому, географическому материалу по стране иностранного языка [Давыденко 2014: 14-16].

Однако билингвальное образование не у всех вызывает положительную реакцию. Существуют сторонники монолингвального обучения. Рассмотрим преимущества и недостатки билингвального обучения в общеобразовательной школе или в высших учебных заведениях.

Преимущества:

- билингвальное образование позволяет учащемуся комфортно чувствовать себя в многоязычном мире;

- обучение, построенное по данному принципу - это возможность получать образование на одном из мировых языков, не теряя связи с этнической языковой принадлежностью;

- билингвальное обучение расширяет «границы» мышления, учит искусству анализа;

- билингвальные программы позволяют человеку легко преодолеть барьеры в изучении иностранного языка и делают учащихся более адаптированными к изучению других языков, развивают культуру речи,

расширяет лексический запас слов;

- обучение сразу на нескольких языках способствует становлению коммуникативных навыков, развивает память, делает учащегося мобильным, толерантным, гибким и раскрепощённым, а значит и более приспособленным к трудностям в многогранном и поликультурном мире.

Недостатки:

- иногда под видом языковой интеграции, человек, обучающийся по программам билингвального образования, фактически может подвергаться ассимиляции, терять связь с родной культурой. С одной стороны, появляется некий космополитизм, а другой стороны знание языка рассеивается;

- чтобы билингвальные программы действительно работали корректно, важно не только их наличие, но и профессионализм преподавания.

Таким образом, безусловно, плюсов у билингвального образования гораздо больше чем минусов.

### 1.3. Развитие механизма билингвизма – сущность, особенности, стратегии овладения языками

Верещагин отмечает, что в основе билингвизма лежат те же речевые механизмы, с помощью которых осуществляется общение на родном языке, только при билингвизме они позволяют человеку использовать две языковые системы [Якобсон 1975: 193]. Иными словами, между процессами овладения родным и иностранным языком больше сходства, чем различий. Механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языках одни и те же, поскольку обучаемые проходят аналогичные стадии речевого развития, допускают сходные типы ошибок. Существенным различием является то, что к процессу изучения иностранного языка индивид приступает уже как

«говорящее существо».

По мнению Р. Якобсона, переключение с одного языкового кода на другой возможно и практикуется в действительности именно потому, что языки изоморфны: в основе их структуры лежат одни и те же общие принципы [Якобсон 1975: 17]. Другие исследователи также отмечают, что механизм ошибок принципиально тождествен и процессу приобретения языка ребенком, и процессу изучения второго языка взрослым [Там же: 25].

Механизм билингвизма – умение легко переходить с одного языка на другой. Он основывается на сформированном навыке переключения.

Навык переключения – умение совершать операции по переходу с одного языка на другой для перевода единиц речи. Его функционирование зависит от навыков речевого слуха, вероятностного прогнозирования и самоконтроля в родном и иностранном языках.

Как уже упоминалось выше билингвов в мире больше, чем монолингвов. Известно, что около 70% населения земного шара в той или иной степени владеют двумя или более языками. Считается, что двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительности, быстроте реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки.

Поскольку опыт языкового общения у двуязычного ребенка намного шире, он больше интересуется этимологией слов. Он рано начинает осознавать, что одно и то же понятие можно выразить по-разному на разных языках. Иногда дети придумывают собственную этимологию слов, сравнивая два языка [Мурадян 2011: 3].

Если родители не уделяют внимания речевому развитию ребенка, то есть не планируют на каком языке общаться с ребенком, смешивают языки, то ребенок будет делать много ошибок в обоих языках.

Для того чтобы избежать этого, необходимо заранее продумывать, как

будет проходить общение на каждом языке. Наиболее благоприятным для формирования билингвизма является вариант, при котором общение на обоих языках происходит с рождения. На процесс обучения влияет - возраст, в котором начато овладение вторым языком. В случаях, когда ребенок овладевает двумя языками в возрасте до трех лет, он проходит две стадии: сначала ребенок смешивает два языка, потом начинает отделять их друг от друга [Имедадзе 1979: 26].

Уже около трех лет ребенок начинает четко отделять один язык от другого. В конце третьего года жизни, а некоторые в четыре года перестают смешивать языки. Ребенок в четыре - пять лет стремится к контактам, его привлекает возможность рифмовать слова. Он стремится узнать, что означает то или иное слово и называет предметы. В шесть лет он активно использует язык в игре со сверстниками.

Считается, что абсолютно эквивалентное владение двумя языками – невозможно. Абсолютный билингвизм предполагает совершенно идентичное владение языками во всех ситуациях общения. Достичь этого невозможно. Это связано с тем, что опыт, который ребенок приобрел, пользуясь одним языком, всегда будет отличаться от опыта, приобретенного с использованием другого языка. Чаще всего ребенок предпочитает использовать разные языки в разных ситуациях. Например, в ситуациях, связанных с обучением, с техническими аспектами знаний, предпочтение будет отдаваться одному языку, а в ситуациях эмоциональных, связанных с семьей – другому. Эмоции, связанные с одним языком всегда будут отличаться от эмоций, связанных с другим.

Если ребенок, овладевает вторым языком в школьном возрасте, мы говорим о так называемом Сукцессивном (последовательном) билингвизме. Он по-другому овладевает языком. В этом случае ребенок постоянно сравнивает два языка: звуки воспринимаются «по контрасту» со звуками первого языка. То же самое происходит и по отношению к грамматическим аспектам языка.

Особенности речевого развития двуязычных детей:

- они позднее овладевают речью;
- словарный запас на каждом из языков часто меньше, чем у сверстников, говорящих на одном языке, при этом сумма слов лексикона ребенка больше.
- при отсутствии систематического обучения, может быть недостаточно усвоена грамматика
- могут возникнуть трудности при усвоении письменной речи второго языка;
- при отсутствии практики может возникнуть постепенная утрата не доминирующего родного языка.

Очень важно давать позитивную оценку билингвизму ребенка, чтобы владение двумя языками воспринималось как нужное и положительное качество. Необходимо хвалить ребенка за старания, поощрять его. Семья может стать как тормозом изучения языка, так и усилить мотивацию ребенка. Большое значение имеет то, как относятся в семье к своей и к чужой культуре, то есть преобладающая стратегия аккультурации в семье.

Канадский психолог Берри разработал классификацию различных стратегий адаптации у иммигрантов. Берри беседовал с иммигрантами, расспрашивая их о том, как изменились после переезда их поведение, какие ценности сохранились, а какие исчезли, что из прежней жизни (праздники, традиции и т.д.) перенесли они на новую почву, а что осталось в прошлом.

По мнению ученого, то насколько успешно протекает для иммигранта процесс адаптации в новой стране, можно определить, задав ему два вопроса: 1. Важно ли для вас поддерживать свою собственную культуру? 2. Насколько активно вы участвуете в контактах с чужой культурой в новой стране?

На основе опросов были выделены четыре возможные стратегии аккультурации эмигрантов, не зависящие от национального менталитета:

- ассимиляция (отказ от своего прошлого культурных ценностей и норм, добровольная или вынужденная ориентация на культуру страны въезда

вплоть до полного растворения в ней);

- сепаратизм (сохранение своих норм и ценностей как более предпочтительных по отношению к культуре страны въезда);

- интеграция (желание совместить собственно культурные ценности и ценности принимающего общества;

- маргинализация (отказ как от одной, так и от другой культур)

[Берри 2014: 19].

Стратегия интеграции, при которой происходит синтез двух культур – наиболее успешная. При выборе этой стратегии меньше вероятность развития различных психологических расстройств. Выбор стратегии интеграции позволяет уменьшить последствия культурного шока<sup>1</sup> и способствует поддержанию положительной самоидентификации.

В случае если родители изолируются от культуры принимающего сообщества, а ребенок, наоборот, стремится к полной ассимиляции, существует опасность того, что представления о мире существующие у родителей со временем станут сильно отличаться от тех, которые ребенок приобрел в школе. Такая ситуация приведет к конфликтам и разрыву общения между разными поколениями.

Например, ребенок (Раффи К.) пятнадцати лет оказался в культурном шоке, после того как был вывезен родителями в Россию, когда ему было тринадцать. В течение двух лет он совершенно не принимал новую культуру и постоянно говорил о превосходстве всего армянского. Чувствовал себя потерянным, отвергал возможность дружить и общаться с русскими. Обвинял родителей в том, что они увезли его из Армении, лишили его друзей. Признался в том, что плохо пишет как по-армянски, так и по-русски. Говорил о своем желании вернуться в «свою» школу и Родину. Его мечта – после окончания школы уехать в Армению и пойти служить в армию.

Подросток испытывал кризис идентичности. Он чувствовал себя

---

<sup>1</sup> Культурный шок – эмоциональный или физический дискомфорт, дезориентация индивида, вызванная попаданием в иную культурную среду, столкновением с иной культурной средой, с незнакомым местом. Термин впервые введен американским антропологом Калерво Обергом (англ. Kalervo Oberg) в 1960г.

незащищенным, что связано с маргинальным положением его семьи в новом обществе. В своем стремлении найти образец для подражания, он обращался к образу солдата, защитника. В новом обществе он не находил такой героической фигуры. Очевидно, что наиболее благоприятная ситуация для детей – принятие в семье стратегии интеграции.

В связи со сказанным, необходимо формирование школ, в которых отдавалось бы предпочтение стратегии интеграции, то есть необходимо, чтобы в процессе обучения уделялось внимание не только российской, но и общечеловеческой культуре. Речь идет об образовании, которое позволяло бы сохранение собственного языка и культуры и толерантное отношение к культуре страны проживания. Важно сформировать позитивное восприятие обеих культур и языков. К тому же русский язык изучают не только русские дети, но и те, чьи родители причисляют себя к другим этническим группам (евреи, татары, греки и т.д.). Ученые из Петербурга дали таким школам название «школа диалога культур». Такие школы позволяют ребенку принять свою принадлежность к обеим культурам. В подобных школах обращают особое на то, что важно детям и подросткам в ситуации миграций:

- безопасность ситуации (отсутствие опасности выселения, понимание перспектив на будущее);
- стимулирующие социальные контакты;
- разнообразие возможностей.

Понятно, что общение с земляками может обеспечить стимулирующие социальные контакты. Для ребенка важна возможность общаться с людьми, которые проявляют интерес к его потребностям, готовы выслушать его истории из жизни. Структурированное социальное окружение (студии, школы, кружки) стимулируют развитие ребенка в случае, если ему предъявляются требования, поощряются его достижения и в то же время предоставляют свободу для реализации желаний.

Как неформальная, так и структурированная среда может обеспечить контакты с взрослыми и сверстниками, которые помогают раскрыть



способности ребенка, сформировать навыки общения в коллективе.

Условием формирования идентичности является контакт со своим прошлым и с прошлым родителей, бабушек и дедушек, то есть знание собственных культурных корней и поддержание контактов с ними. Одновременно необходимо способствовать интеграции ребенка в стране проживания. Этому способствует, например, разговоры с ребенком о том, как живут другие люди, какие у них традиции, стараясь при этом быть терпимее и сдержаннее в оценках местного населения. Рассказывать ребенку о культуре и традициях не только родной страны, но и страны, где семья проживает. Интеграции помогают и беседы о сути того или иного праздника, существующего в стране проживания и их совместное празднование, походы в музеи, на выставки, обсуждения увиденного.

Недостаточная социально-психологическая адаптация подростка может выражаться в неясных представлениях о будущем. У некоторых можно наблюдать сокращение временной перспективы, то есть они вообще не способны думать о будущем и планировать. Социальная неустроенность, отсутствие социального статуса вызывают неуверенность в будущем и нереалистическую оценку своих профессиональных перспектив.

В нашей работе рассмотрение стратегий при одновременном усвоении двух языков будет иллюстрироваться примерами из наблюдений за речевым поведением двух детей (братья Артур К. и Самвел К.), чей русско-армянский билингвизм формировался только в армяноязычной семье, а позже в общении со сверстниками и друзьями из города Екатеринбурга.

Поскольку оба языка при их одновременном усвоении рассматриваются ребенком как средство коммуникации, на ранних этапах формирования билингвизма он использует одинаковые стратегии для общения на каждом из них. Перед ребенком также стоит задача усвоить оба языка для того, чтобы познавать окружающую действительность, так как на его познавательные вопросы родители отвечают на армянском языке, а за пределами «дома» - на русском языке. Сложность языкового окружения

ребенка-билингва вырабатывает в нем способность к более четкому оформлению концептов, что является главным показателем активности интеллектуального развития [Miller 1998: 151].

Билингвальный ребенок вырабатывает свои собственные стратегии, систему ориентиров и программу речевых действий сразу для двух языков. Постепенно эта программа корректируется и дифференцируется по мере усиления доминантности одного из языков в том или ином виде его деятельности. Работа по выбору языка, распределению и перераспределению функций языков, извлечению нужной информации для общения во многом осуществляется ребенком самостоятельно, хотя родители часто помогают ему.

Двуязычный ребенок, билингвизм которого формируется по принципу «один родитель — один язык», чутко реагирует на язык общения собеседника, поскольку он привыкает к тому, что с ним постоянно общаются на разных языках, а иногда и от него требуют правильного выбора языка. Поэтому в самом начале разговора он устанавливает, на каком языке к нему обращается незнакомый человек, и далее старается придерживаться именно этого языка в общении с ним.

Подростки-билингвы не всегда любят разговаривать на языке, которым не пользуются другие, особенно в присутствии посторонних людей. Однако выбор языка в таких ситуациях чаще всего определяется предметом разговора или их отношением к своей билингвальности. Артур, например, не любил, когда при друзьях его папа разговаривал с ним по-армянски. Но, в тех случаях, когда разговор был ему неприятен, а приходилось разговаривать в присутствии других, он предпочитал армянский язык, который русским был непонятен. В России для того, чтобы окружающим русскоязычным людям были непонятны его личные просьбы, Артур К. и Самвел К. с папой, и с мамой разговаривали по-армянски. Таким образом, присутствие нежелательных посторонних слушателей побуждает двуязычного ребенка ориентироваться на тот язык, который с большей долей вероятности является

непонятным для окружающих.

Постепенно ребенок развивает способность общаться в трех основных типах коммуникации: двух одноязычных и одной двуязычной. Именно поэтому ожидаемое от четырехлетнего ребенка отсутствие смешения единиц в пределах одного предложения не прекращаются, а развиваются в грамматически правильную стратегию переключения кодов, что знаменует еще более утонченную ступень дифференциации языков — в условиях их интрасентенционального взаимодействия [Miller 1998: 170].

К четырем годам ребенок способен принимать участие и в беседах двух разноязычных монолингвов, так как с усвоением двух грамматик и двух лексиконов, соотносимых эквивалентными единицами, он переходит от спонтанного перевода к осознанному. При формировании одновременного билингвизма дети лучше справляются с устным переводом, даже если они умеют читать на обоих языках. Это объясняется тем, что восприятие на слух развито у них гораздо лучше, так как до того, как они научатся читать на родном языке, на иностранном языке они привыкают переводить только устную речь. Поэтому они предпочитают переводить устную, а не письменную речь, например, просят озвучить тот текст, который нужно перевести.

Довольно рано двуязычные дети осознают, что в ряде ситуаций гораздо эффективнее использовать какой-то один из двух языков, чтобы быстрее добиться определенной цели. Чаще всего для выражения своих просьб они выбирают тот язык, к использованию которого их побуждают родители. Билингвальный ребенок знает, что из двух языков, которыми он владеет, один имеет большую силу воздействия, чем другой, особенно если родители говорят на обоих. В моноэтнической семье для поддержания компетенции в недоминантном языке требуется много усилий, поэтому за его использование ребенка часто хвалят. Осознавая этот факт и желая добиться чего-то от родителей, ребенок переключается на недоминантный язык, даже когда от него этого не ждут. Таким образом, в пресуппозицию билингвального

общения ребенка постепенно входит знание о том, что правильный выбор языка повышает иллокутивный и перлокутивный эффект его речевых актов, особенно просьб.

Ю. Майзель показал, что двуязычные дети опираются не только на семантико-прагматические стратегии, но раньше одноязычных начинают обращать внимание на формальные признаки лексем [Meisel 1987: 27]. Иногда они дифференцируют две грамматики даже раньше, чем начинают использовать соответствующий порядок слов и соответствующие флексии. После дифференциации языков и осознания своего двуязычия маленькие билингвы стараются правильно оформлять свои высказывания, совершенствовать речь на каждом языке [Там же: 21]. Они сознательно тренируют произношение звуков, исправляют грамматические и лексические ошибки.

В качестве одной из стратегий усвоения лексики, характерных для одноязычных детей, называют стратегию взаимоисключения (Mutual Exclusivity), которая заключается в том, что дети стремятся избегать двух наименований для одного и того же объекта. Однако двуязычными детьми, как указывает Ж. Пенг, эта стратегия почти всегда подавляется. На применение этой стратегии оказывают влияние два основных фактора: двуязычный или одноязычный тип коммуникации и контекст усвоения тех или иных лексических единиц. Оказалось, что реже всего стратегия взаимоисключения применяется в одноязычной коммуникации на недоминантном языке, чаще всего — в одноязычной коммуникации на доминантном языке, а в двуязычном общении ее использование имеет средние показатели [Peng 1999: 169]. К выводам о том, что для детей, одновременно усваивающих два языка, нехарактерно использование стратегии взаимоисключения, пришла и К. МакКлур, которая проводила исследование действия этой гипотезы в ходе усвоения детьми английского и романских языков [McClure 1999: 149].

Стратегия взаимоисключения особенно характерна для одноязычных

детей в период «взрыва» их номинативной активности — от полутора до двух лет. В активном лексиконе всех билингвальных детей в этот период начинают появляться двуязычные эквиваленты. Этот процесс тем интенсивнее, чем более сбалансированно развивается детский билингвизм. Стратегия взаимоисключения проявляется у детей-билингвов только в выборе более легкой для произнесения формы из того или другого языка, но в этом случае она характеризует не семантический, а фонетический (артикуляторный) аспект усвоения языка/языков [McClure 1999: 151].

Подавление стратегии взаимоисключения в одноязычном типе коммуникации на доминантном языке объясняется тем, что дети-билингвы привыкают ориентироваться на язык адресата речи и увереннее чувствуют себя в общении на доминантном языке. Из трех армяно-русских детей-билингвов наблюдалось активное подавление стратегии взаимоисключения. Их двуязычный лексикон отличался высокой степенью сбалансированности.

Активное подавление стратегии взаимоисключения позволяет сделать вывод о том, что двуязычные дети склонны к усвоению синонимов и антонимов, так как тактика называть один и тот же референт разными лексическими единицами, для них естественна и объясняется самим процессом билингвальной речевой деятельности. Анализ двуязычного словаря детей-билингвов показал, что синонимические отношения формируются у них раньше, чем у большинства одноязычных детей, поскольку в их речи довольно рано начинают использоваться межъязыковые эквиваленты, т.е. два названия для одного предмета. Эти разноязычные названия попеременно применяются ребенком для обозначения одного и того же понятия, причем их выбор делается вполне осознанно уже на втором году жизни. Об этом свидетельствуют переключения-дублирования и спонтанные переводы.

Первые разноязычные синонимические пары для обозначения качеств появились в речи двух детей на втором году их жизни, то есть до дифференциации языков, (большая — *մեծ* – «меч» (1 г. 10 мес.); нет - *ձեռ*

«че» (1 г. 7 мес.), дай — տըր — «тур» (1 г. 7 мес.); холодно -ցըրը - «цурт», горячий - տըր — «так» (1 г. 11 мес.). Разумеется, такие билингвальные синонимы не указывают на степень градации качества, но в общем лексиконе ребенка они функционируют аналогичным образом, так как с их помощью на этапах до дифференциации языков он делает свои высказывания более экспрессивными, может замещать одну единицу другой для того, чтобы его лучше поняли. Такая активизация словарного состава способствует развитию лексико-семантической системы ребенка на каждом языке. Антонимы тоже появляются довольно рано и могут быть представлены единицами одного или разных языков. Например, в речи Самвела сначала появились армянские слова «ձի» (чэ) и «տըր» (тур), а затем, в течение одного месяца в (1 г. 8 мес.), их русские эквиваленты «нет» и «дай».

Одной из основных стратегий усвоения языка на ранних этапах является «стратегия облегчения» (relief strategy), которая проявляется в том, что ребенок делает выбор между использованием единиц того или другого языка в зависимости от уровня владения ими. Эта стратегия применяется при освоении всех уровней обоих языков. У разных детей она проявляется по-разному: у одних в так называемой «нулевой интерференции», когда ребенок избегает трудных для произнесения слов в каждом из языков, у других — в упрощении единиц обоих языков, у третьих — в переключении кодов.

Если взять армяно-русский билингвизм, то нужно знать немного об особенностях армянских букв, культуры и письменности. Сегодня в среде языковедов нет единого мнения о происхождении армянских букв. Среди прообразов называют греческий алфавит, древнеармянское письмо и данииловы письмена (о которых в свою очередь также ведутся давние и горячие дискуссии) [Хачикян 2000: 1].

Армянский алфавит не похож ни на один другой — как не похож ни на что и сам язык. В нем много звуков, а Месроп Маштоц одним из принципов работы принял необходимость закрепить на письме каждый звук отдельно, отказавшись от диакритических знаков — современный алфавит армян

насчитывает 39 символов. Графически схожие с иностранными армянские буквы внезапно звучат совершенно иначе [Дашян 2012: 4].

Поэтому даже на раннем этапе освоения языков (от 1 г. 6 мес. до 2 л.) прослеживается применение стратегии облегчения на уровне фонетической структуры: в русском языке звуки намного легче даются детям, в связи с тем, что в армянском языке присутствуют звуки, которых нет в русском языке. Армянский язык состоит из звуков, которые были придуманы М.Маштоцом для заимствованных слов. Следует полагать, что звуки родного языка помогли армянским детям-билингвам освоить произнесение фонологически менее привычные структуры неродного (русского) языка, который появился в инпуте Артура и Самвела Казарян на 9 месяцев позже родного.

До дифференциации языков дети часто избегают сложных для произнесения слов на том или другом языке, даже если их знают. Этот факт является одним из объяснений смешения языков и переключения кодов на ранних стадиях формирования билингвизма. Однако, если такая стратегия для ребенка не характерна, то эта причина смешений языков отсутствует, но у таких детей наблюдается субституция трудных звуков более легкими по артикуляции в пределах каждого языка. На начальном этапе речевого развития стратегия облегчения усилий у Самвела проявлялась в том, что он предпочитал выбирать более легкие для произнесения слова ([ʃɪ] - «лав», а не хорошо; вода, а не ջուր – «джур», и т.п.). Артур мог употреблять слова обоих языков, изменяя их звуковой состав (опускал слоги, упрощал кластеры, замещал трудные для артикуляции звуки). Но иногда, он демонстрировал совсем иной подход к формированию своего активного словаря: новая лексика появлялась у него на основании звукового сходства с уже усвоенными словами. Например, после включения в свой лексикон слова [ʊnɪ] - «мук» - мышь, он добавил созвучные им [ʌnɪ] - «дзук» - рыба и [ʊʃʊnɪ] - «манук» - ребенок]. Такая стратегия продолжалась до 1г.9мес., причем появление новых лексем отмечалось не только в активном словаре на

одном языке (сестъ — слезть и т.п.), но и в двух языках. Например, усвоенное армянское слово [ɲɪɲɪ – «дур»] - дверь повлекло почти одновременно произнесение русского слово дверь (на англ. – door), как только мама его использовала в речи, обращенной к сыну. Позднее, видимо, почувствовав, что артикуляторные способности позволяют ему произносить гораздо больше звуков речи, чем раньше, Самвел отказался от первоначальной стратегии.

Стратегия облегчения усилий применяется детьми в общении как с билингвами, так и монолингвами. Особенно заметна она в двуязычной коммуникации: ребенок свободнее использует единицы обоих языков в высказываниях, зная, что его собеседник понимает оба языка. Такая стратегия закрепляется как оптимальная для его речевой деятельности, если родители не применяют встречных стратегий для коррекции этого поведения.

Нами было замечено, что дети вырабатывают специфическую стратегию переключения на другой язык, если не знают какого-то слова на том языке, на котором они ведут разговор. Самвел и Артур в присутствии родителей говорили по-армянски, глядя на маму, а, посмотрев на папу, начинали говорить по-русски. Забыв какое-то слово по-армянски, они переводили взгляд на папу и произносили русское слово, как бы оправдывая его появление в армянской речи тем, что обращаются к папе. Такие же переключения наблюдались и в тех случаях, когда быстрее вспоминались единицы из армянского языка. Если же это происходило в присутствии только одного из родителей, дети делали намеренные паузы или прямо просили назвать забытый эквивалент. Иногда, сомневаясь, из какого языка он выбрал лексему, ребенок спрашивал: «А я пойду дурс? Это же на русском я сказал?» (Самвел в 2 года и 5 месяцев – «дурс» – на улицу)

На этапе убывания билингвальности ребенок по привычке начинает реплику на «слабом» языке, но прибегает к стратегии облегчения из-за лакун в его лексиконе или нежелания вспоминать слова. Использование этой стратегии для кодовых переключений было характерно для Самвела, когда



он забывал английские слова. Иногда мальчик сам себя поправлял, что свидетельствует не о незнании лексики, а о нежелании напрягать память или о потребности быстрее высказаться (мама: Ты поел уже кашу? Самвел: «Чэ», я все еще кушаю).

В соответствии со стратегией облегчения, экономящей языковые усилия, двуязычным детям свойственно активизировать возможную, хотя и нетипичную структуру в иностранном языке (Я2) на том основании, что эта структура характерна для родного языка (Я1). Имея в своем распоряжении такие средства, они не смешивают языки, а делают «оптимальный выбор». Этот выбор не является случайным: на тех участках структуры, где ее оформление требует неоднозначности в применении правил Я2, наблюдается влияние Я1, если его правила для таких же структур более последовательны [Miller 1998: 167].

При одновременном усвоении двух языков, но опережении в усвоении каких-то грамматических структур, стратегия «оптимального выбора» вызывает интерференцию в разных направлениях — в зависимости оттого, в каком языке эта грамматическая структура усвоена прочнее. Эту стратегию можно сравнить с действием «правила по аналогии», свойственного детям при освоении родного языка: они расширяют применение какого-то правила или модели к тем единицам, на которые распространяется другая модель, еще недостаточно освоенная ими.

Вышеуказанные дети применяли стратегию облегчения для упрощения и количественного сокращения русских букв. Образцом для детей послужил русский язык, более доступный для них с рождения. Армянский язык усиливал свое воздействие при изучении русского языка в сопоставлении и сравнении.

Н. Мюллер выявила три основных типа стратегий речевого поведения детей при усвоении грамматических явлений: консервативная, либеральная и крайне либеральная (*extremely liberal*). Те дети, которые не допускали ошибок, просто избегали использования «сомнительных» конструкций до тех

пор, пока не убеждались в том, как в таких случаях говорить правильно. Н. Мюллер отнесла их к «консерваторам». Дети «либералы» не боялись использовать «сомнительные» структуры и в течение определенного периода времени (около года) применяли к ним то одни, то другие правила. «Крайние либералы» использовали разные правила для одних и тех же структур одновременно [Miller 1998: 162].

Проведя аналогию с усвоением лексики, можно отнести Самвела к либералам, а Артура — к консерваторам. Однако Артур мог пополнять свой словарь на основании ассоциаций по сходству, что менее характерно для одновременных билингвов, которые ориентируются больше на смысл, чем на форму. Но, иногда, было достаточно того, что он нашел одно из возможных средств обозначения понятия, после чего в течение какого-то времени он не делал дальнейших усилий для поиска дополнительных средств.

В коммуникации ребенка, в его играх и познавательной деятельности проявляется его отношение к каждому из языков. Оно может определяться разными причинами. Если инпут<sup>1</sup> не сбалансирован, он начинает чувствовать себя увереннее в разговорах на доминирующем языке и избегает использования другого языка [Михайлов 1969: 128]. Предпочтение того или другого языка может быть обусловлено и типом коммуникативного поведения каждого из родителей. Позднее влияние на речевое поведение ребенка начинает оказывать и реакция других людей, особенно сверстников.

Речевое поведение ребенка в общении с родителями отражает применяемую родителями стратегию общения и оценивается по показателям активности в использовании иницилирующих высказываний в диалогах с родителями (child-initiative in conversation) и частотности ответов на их реплики (responsiveness). Если эти показатели являются высокими, то усвоение соответствующего языка идет активно. Низкие показатели свидетельствуют о том, что общение на этом языке приводит к

---

<sup>1</sup> Инпут – это термин впервые употреблен К.Сноу и Ч.Фергюсоном в 1977г. Инпут – обращенная к ребенку речь взрослых, то есть то, что позволяет ребенку скорректировать свою речь.

коммуникативным неудачам, и отражают излишнюю ориентацию родителей на контроль речи ребенка [Dörpke 1992: 123].

Индивидуальными особенностями речевого поведения детей-билингвов обусловлены и некоторые проявления интерференции. Проанализировав встречаемость одних и тех же ошибок (составление предложений в русском языке) в речи детей, усваивавших армянский и русский языки, мы сравнили их с результатами, полученными при исследовании речи одноязычных русских детей.

Выяснилось, что предполагаемые ошибки могли чаще встречаться у одних детей, как билингвов, так и монолингвов, но почти не встречаться у других. Сходство условий усвоения языков не предполагало таких различий. Объяснение могло основываться только на изучении индивидуальных стратегий детей [Miller 1998: 159].

Интерференцию в речи билингвальных детей можно рассматривать, как стремление справиться с большим разнообразием правил и моделей в инпуте: ребенок стремится выбрать наиболее типичные правила, распространяя их действие на единицы обоих языков, если находит, что такое применение в отдельных случаях возможно. В то же время, такую стратегию усвоения избирают не все дети. Дети-консерваторы, по мнению Н. Мюллер, избегают этой стратегии, а дети-либералы, и особенно крайние либералы, используют очень активно [Там же: 164].

Таким образом, сложность инпута и необходимость усвоения двух языков как средства коммуникации и познания окружающей действительности побуждает двуязычных детей вырабатывать такие стратегии обращения с двумя языками, которые позволяли бы ему добиваться от адекватного прагматического эффекта во всех ситуациях общения.

В исследовании понятие «билингвального языкового образования» трактуется как “взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (Я1 и Я2), освоение родной и неродной/иноязычной

культурой, развитие учащегося как двуязычной и биокультурной (поликультурной) личности и осознание им своей двуязычной и биокультурной принадлежности” [Гальскова 2003: 12-16].

В результате проведенного анализа методической действительности при билингвальном образовании была определена цель билингвального образования: овладение предметным знанием с использованием двух языков; формирование и развитие межкультурной компетенции учащихся, развитие коммуникативной компетенции учащихся в родной и иностранном языке, формирование у учащихся навыков приобретения внеязыковой информации из разных сфер функционирования иностранного языка.

При реализации данных целей мы можем достичь развития языковой личности учащегося, то есть способности понимания и воспроизведения речевых высказываний, реализуя полученные коммуникативные навыки.

Выявлены, вслед за Р.К. Миньяр-Белоручевым, следующие особенности билингвального языкового образования:

1. Создание ложных знаковых связей между лексическими единицами двух языков;
2. Становление механизма билингвизма с прочной связью между родным и иностранным языком, что вызывается связью с семантической системой, которая образуется вокруг лексической единицы;
3. Подавление доминантным языком второго и прочих языков, что является причиной лексической, грамматической и лингвострановедческой интерференции.

Вследствие чего существует ряд трудностей при изучении двух языков одновременно:

- Огромная нагрузка на центральную нервную систему (нервные срывы, заикание, иногда полное исчезновение речи – «мутизм»);
- Лингвистические трудности (акцент, ошибки в словах, неправильные грамматические и синтаксические конструкции);
- Трудности с освоением навыков чтения и письма;

- Языковая путаница («каша» из языков – обычно происходит в возрасте до 3-4 лет, после ребенок сам пытается «разделить» языки и не смешивать части слов и выражения);
- Социальные проблемы (незнание языка в школьные годы приводят к отставаниям в учебе и невозможностью завести друзей);
- Кризис идентичности (ребенок в подростковом возрасте метается между двумя языками и пытается выбрать один родной язык для себя) [Цейтлин 2000: 12].

Предложены следующие принципы билингвального языкового образования:

- дидактической культуросообразности;
- проблемно-поисковых и проблемных форм обучения;
- приоритета учебного сотрудничества в образовании и самообразовании;
- интегративности и интерактивности в междисциплинарном моделировании поликультурного билингвального образования;
- дидактического содружества традиционной педагогики и Интернет-педагогики;
- учета образовательных прав человека при моделировании педагогической культурной среды;
- преемственности;
- входного контроля знаний;
- семантизации информации;
- благоприятного эмоционального климата обучения;
- новизны и разнообразия форм, методов и средств обучения;
- учета родного языка (ориентации на родной язык);
- использования национально-ориентированного учебного материала.

Рассмотрено развитие механизма билингвизма, под которым в исследовании понимается формирование умений легко переходить с одного языка на другой на основе сформированном навыке переключения.

На основе вышесказанного были выделены четыре возможные стратегии овладения языками, не зависящие от национального менталитета:

- ассимиляция (отказ от своего прошлого, культурных ценностей и норм, добровольная или вынужденная ориентация на культуру страны въезда вплоть до полного растворения в ней);
- сепаратизм (сохранение своих норм и ценностей как более предпочтительных по отношению к культуре страны въезда);
- интеграция (желание совместить собственно культурные ценности и ценности принимающего общества;
- маргинализация (отказ как от одной, так и от другой культур);
- взаимоисключения (Mutual Exclusivity), которые заключаются в том, что дети стремятся избегать двух наименований для одного и того же объекта.

Выбор стратегии интеграции позволяет уменьшить последствия культурного шока и способствует поддержанию положительной самоидентификации. Указанная стратегия овладения языками в билингвальном обучении в рамках развития механизма билингвизма направлена на последовательное освоение первого языка на уровне выражения своих мыслей, поэтапный переход к овладению вторым языком; развитие устойчивых связей между лексическими единицами двух языков; устранение доминанты одного языка методом «языкового погружения» во второй; осознанное разделение сфер применения языков - родной язык для выражения чувств, переживаний и общения, язык большинства употребляется в официально-деловой сфере; активизация межкультурного общения; осознанный выбор стиля общения и этикета языкового поведения; развитие абстрактного мышления (овладение отвлечёнными понятиями обоих языков) и конкретного мышления; создание положительной «коммуникативной среды»). Данные стратегии должны быть учтены в первую очередь родителями билингвов, т.к. у билингвов возникают определенные трудности в случае отсутствия стратегии овладения языками.

## ГЛАВА 2. МЕТОДИКА БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ АРМЯНСКИХ БИЛИНГВОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

### 2.1. Формирование языковой личности, вторичной языковой личности обучающегося

В психологии личность трактуется как относительно стабильная организация мотивационных предрасположений, которые возникают в процессе деятельности из взаимодействия между биологическими побуждениями и социальным и физическим окружением, условиями. В повседневном понимании, говоря о личности, мы имеем в виду стиль жизни индивида или характерный способ реагирования на жизненные проблемы. В итоге получается, что и по определению, и по сложившейся исследовательской практике при изучении личности и ее описании в психологии в центре внимания исследователей находятся не когнитивные аспекты человека, те, его эмоциональные характеристики и воля, а не интеллект и способности [Караулов 2010: 35].

В последнее время все большую популярность среди исследователей приобретает учение о языковой личности (Ю.Н. Караулов, Е.В. Сидоров, С.А. Сухих, В.В. Зеленская, Г.И. Богин, В.И. Карасик и др.).

Согласно Г.И. Богину, под языковой личностью понимается человек как носитель языка, взятый со стороны его способности к речевой деятельности [Богин 1984: 3].

В.И. Карасик рассматривает языковую личность как закреплённый преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, своего рода «семантический фоторобот», составляемый на основе мировоззренческих установок,

ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре, – личность словарная, этносемантическая [Карасик 2002: 2–7].

Л.П. Клобукова определяет языковую личность как «многослойную и многокомпонентную парадигму речевых личностей, владеющих разными коммуникативно-языковыми подсистемами и пользующихся ими в зависимости от тех или иных социальных функций общения» [Клобукова 1997: 40-51].

По мнению С.А. Сухих и В.В. Зеленской, языковая личность есть совокупность особенностей вербального поведения человека, использующего язык как средство общения.

В.В. Красных выделяет в понятии «языковая личность» следующие компоненты: 1) человек говорящий – личность, одним из видов деятельности которой является речевая деятельность; 2) собственно языковая личность – личность, проявляющая себя в речевой деятельности, обладающая совокупностью знаний и представлений; 3) речевая личность – личность, реализующая себя в коммуникации, выбирающая ту или иную стратегию и тактику общения, репертуар средств; 4) коммуникативная личность – конкретный участник конкретного коммуникативного акта, реально действующий в реальной коммуникации [Красных 1997: 54–55].

Языковая личность начинается по ту сторону обыденного языка, когда в игру вступают интеллектуальные силы, и первый уровень (после нулевого) ее изучения — выявление, установление иерархии смыслов и ценностей в ее картине мира, в ее тезаурусе. Языковая личность - это:

1. Носитель языка, который охарактеризован на основе анализа сделанных им текстов с точки зрения применения в этих текстах системных средств этого языка, чтобы представить его видение окружающей действительности и возможно для достижения каких-то его целей;

2. Название способа описания языковой способности человека, получение знания о личности на основе его письменного текста.

Впервые в науку оно было введено В. В. Виноградовым [Виноградов,



1980].

Структура языковой личности наиболее систематично представлена у Ю.Н.Караулова. Выделяют 3 уровня рассмотрения языковой личности:

- вербально-семантический (нулевой – отражает степень владения обыденным языком);
- лингво-когнитивный (первый – отражение в описании языковой модели мира личности);
- мотивационный (второй – более высокий, выявление и характеристика мотивов и целей, движущих ее развитием, поведением, управляющих ее текстопроизводством и в конечном итоге определяющих иерархию смыслов и ценностей в ее языковой модели мира) [Караулов 2010: 36].

На вербально-семантическом уровне рассматриваются слова и их значения. На лингво-когнитивном уровне в качестве единиц следует рассматривать обобщенные (теоретические и обыденно-жизненные) понятия, крупные концепты, идеи, выразителями которых оказываются те же как будто слова нулевого уровня. Высшим уровнем является мотивационный, так как отвечает на вопрос, с какой целью писатель использует в своем тексте именно эти слова и когнитивии, какую мысль автор хочет выразить и передать в тексте.

Языковая личность в настоящее время активно изучается в лингвистике. Ю.Н.Караулов считает, что языковая личность это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются:

- а) степенью структурно-языковой сложности;
- б) глубиной и точностью отражения действительности;
- в) определенной целевой направленностью.

Ю.Н.Караулов говорит, что языковую личность следует трактовать не только как часть объемного и многогранного понимания личности в

психологии, не как еще один из ракурсов ее изучения, наряду, например, с "юридической", "экономической", "этической" и т. п.»личностью", а как вид полноценного представления личности, вмещающий в себя и психический, и социальный, и этический и другие компоненты, но преломленные через ее язык, ее дискурс.

Прежде всего, под "языковой личностью" понимается человек как носитель языка, взятый со стороны его способности к речевой деятельности, т.е. комплекс психофизических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения - по существу личность речевая. Под "языковой личностью" понимается также совокупность особенностей вербального поведения человека, использующего язык как средство общения,- личность коммуникативная. И, наконец, под "языковой личностью" может пониматься закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, своего рода "семантический фоторобот", составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре - личность словарная, этносемантическая".

Таким образом, наличие общенационального языкового типа (нулевой уровень структуры), базовой части общей для определенной нации картины мира, или мировидения (первый уровень), и устойчивого комплекса коммуникативных черт, определяющих национально-культурную мотивированность речевого поведения (второй уровень), и позволяют говорить о языковой личности той или иной нации [Караулов 2010: 42].

В приводимом списке распределение по уровням представляется более надежным, чем разграничение внутри уровней по соответствующим клеткам схемы, которое произведено с известной степенью условности [Там же: 60].

Вербально-семантический (нулевой) уровень

А-1 (Единицы)

— готовность к номинациям (это по сути дела основа семиотической

деятельности, опирающаяся на принципиальную возможность ассоциации слова, звукового комплекса с предметом);

- готовность к рецепции лексики;
- готовность осуществлять выбор слов;
- владение специальной терминологией определенной области знаний;
- готовность использовать инонациональную лексику.

#### А 2 (Регистрирующая структура – Вербальная сеть)

- готовность к рецепции грамматических структур;
- готовность к устной речи;
- каллиграфические готовности;
- владение нормами орфографии;
- готовность к письменной речи;
- готовность понимать и воспроизводить в речи значительное богатство средств выражения.

#### А-3 (Стереотипы – Манифестации – Маничестации регистрирующих структур)

- качество чтения;
- готовность производить и воспринимать тексты повседневного использования (т.е. владение "обыденным языком");
- готовность к монологическому выступлению;
- владение темпом спонтанной речи.

#### Тезаурусный (Первый) уровень

##### Б-1 (Понятия)

- готовность дать определение используемым понятиям;
- готовность отыскивать, извлекать, понимать и перерабатывать необходимую информацию в текстах (с опорой на ключевые слова, дескрипторы, понятия);
- готовность использовать иностранные понятия — для сопоставления или некритически.

## Б-2 (Регистрирующая структура - Тезаурус)

- готовность придавать высказыванию модальную окрашенность;
- готовность к развертыванию аргументации;
- готовность к соединению реплик в диалоге при их нетавтологичности;
- готовность к импровизации речи.

## В-3 (Стереотипы - правила)

- готовность пользоваться внутренней речью;
- готовность к информирующей и оценочной передаче содержания чужой речи;
- готовность рефлексировать по поводу фактов родного языка (языковое сознание, проявляющееся в оценке плана выражения своей и чужой речи);
- готовность создавать и использовать универсальные (генерализованные) высказывания.

## Мотивационно-прагматический (второй) уровень

### В-1 (Деятельностно-коммуникативные потребности)

- готовность учитывать в общении "фактор адресата", его пресуппозицию, т.е. степень осведомленности;
- готовность производить рациональное размещение элементов высказывания во времени;
- готовность управлять общением;
- готовность целенаправленно строить высказывания, достигающие заданного эффекта.

### В-2 (Регистрирующая структура – коммуникативность, сферы, ситуации, роли)

- готовность оперировать подъязыком разговорной речи;
- готовность использовать стилистические средства того или иного подъязыка — и в рецептивной и в продуктивной деятельности;
- готовность различать деловую и художественную прозу при

продуцировании письменного текста;

— готовность убедительно высказаться на родном языке публично;

V3 (Стереотипы – образы прецедентных текстов)

— готовность читать медленно, связанная со способностью воспринимать художественные тексты;

— готовность эстетического анализа текста;

— готовность к прогнозированию сюжетных ходов художественного текста;

— готовность оперировать прецедентными текстами художественной культуры;

— готовность оперировать видами словесности;

— готовность к художественной критике;

— готовность отличать художественную литературу от "чтива"  
готовность чувствовать банальность рифмы;

— готовность к использованию "крылатых слов";

Таким образом, можно констатировать, что при выделении различного вида готовностей действуют две разнонаправленные тенденции — дифференциальная, приводящая к их максимальному дроблению, измельчению и в крайнем выражении стремящаяся привести каждую из них в соответствие единицам языковой системы, и интегральная, ориентированная на характеристику комплексных, высших умений владения личности языком. Иными словами, здесь, как и в лексикографии, в теории и практике построения словарей, можно говорить о лингвоцентризме и антропоцентризме (В.В. Морковкин).

Наконец, третья особенность модели обусловлена ее трансформируемостью. Формирование набора готовностей управляется и определяется далеко не субъективными характеристиками и психологическими факторами, а в первую очередь социальными условиями и соответствующими ролями языковой личности. Одно дело готовности среднего носителя языка, и другое дело готовности филолога-русиста или

преподавателя русского языка, в число которых входит и умение вести урок на русском языке, и умение корректировать высказывания учеников в устной и письменной форме, и владение техникой "преподавательского чтения". Одно дело готовности русского ученика, и другое дело готовности изучающего русский язык как неродной. В последнем случае может происходить их дробление (скажем, разделение готовностей к восприятию письменного текста и восприятию того же текста на слух), специальное выделение готовностей само собой разумеющихся для носителей языка (репродукция содержания текста, его интерпретация) или вообще ему несвойственных (перевод с родного языка на изучаемый и наоборот) и т.п. Далее, набор речевых готовностей двуязычной личности отличается от готовностей одноязычного человека. Так, умение выступать на родном языке публично вовсе не означает готовности к публичной монологической речи на втором языке. У билингва в большей степени развита готовность к заимствованиям и т.п.

В межкультурной коммуникации, основанной на единстве изучения языков и культур, системный характер языковой личности проявляется в полной мере. Если овладеть лишь вербально-семантическим уровнем изучаемого языка, то тогда неизбежны ошибки когнитивного и мотивационного планов. Владение грамматикой и лексикой чужой культуры почти невозможно представить без свободного владения языковыми моделями и клише. Поэтому для межкультурной коммуникации важна категория «вторичной языковой личности».

Вторичная языковая личность – «метапродукт», типичный для межкультурной коммуникации. И.И. Халеева справедливо подчеркивает, что «приобщение русскоязычной языковой личности через новое для нее средство социальной коммуникации ... означает приобщение к новым картинам мира» [Халеева, 1989: 67]. Согласно И.И. Халеевой, формирование вторичной языковой личности есть процесс становления совокупности способностей (компетенций) и личностных качеств, обеспечивающих

готовность к иноязычному общению в межкультурной сфере, предполагающего:

1) эффективное использование иностранного языка в различных сферах деятельности;

2) саморазвитие в языковой, образовательной и социокультурной среде [Там же: 70].

Следует отметить, что И.И. Халеева рассматривает вторичную языковую личность как одну из главных целей обучения иностранному языку. В результате овладения языком обучающийся приобретает черты вторичной языковой личности, способной проникать в «дух» изучаемого языка в «плоть» культуры такого народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация.

Вторичная языковая личность обладает способностью к иноязычному общению с представителями других лингвокультур. Такая способность формируется в процессе изучения иностранного языка и культуры.

Таким образом, языковая личность – это личность, проявляющая себя в речевой деятельности, личность во всей совокупности производимых и потребляемых ею текстов. Она обладает сложной многоуровневой и многокомпонентной структурой, представляет собой парадигму речевых личностей. В процессе изучения иностранного языка и культуры формируется вторичная языковая личность, способная овладеть картиной мира, системой ценностей, коммуникативными и поведенческими нормами общества того или иного этноса.

Языковая личность принадлежит определенному лингвокультурному сообществу, она всегда национальна. Следовательно, она заключает в себе все признаки данного сообщества. Например, носители армянского языка разделяют черты, общие для всех жителей стран, говорящих на этом языке. Кроме того, языковая личность содержит коллективные черты, присущие определенным социальным группам (возраст, пол, профессия, место проживания и т. д.). Она формируется на основе коллективного опыта и

коллективной памяти.

Вместе с тем, языковая личность уникальна, обладает собственным когнитивным пространством, имеет свою сумму знаний, свое представление о мире. Она индивидуализирована, ее речь может отличаться самобытностью, личностными смыслами, стилистическими красками, собственными приемами экспрессии, оттенками тончайших нюансов произношения и интонации.

Итак, языковая личность содержит индивидуальные черты и коллективные, свойственные для того или иного лингвокультурного сообщества. Коллективные и индивидуальные черты взаимосвязаны и неразрывны друг с другом. Любая языковая личность владеет системой родного языка, знает его лексические, грамматические, стилистические правила. Есть общие черты, которые объединяют всех тех, для кого русский, французский, английский или еще какой-либо язык является родным. Эти черты позволяют оценивать то или иное речевое произведение как родное или неродное. Но, вместе с тем, язык любого индивидуума может иметь свои нюансы. Следовательно, языковую личность можно рассматривать как синтез коллективного и индивидуального.

Для межкультурной коммуникации языковая личность, ее коллективные и индивидуальные черты имеют огромное значение. Очень важно научиться разграничивать коллективное и индивидуальное в коммуникативном поведении представителей разных лингвокультур.

## 2.2. Методы билингвального языкового образования

Метод обучения – это система последовательных действий учителя и ученика в процессе овладения знаниями, умениями и навыками учащихся, «в



ходе которого учитель организует деятельность ученика над объектом изучения, а в результате этой деятельности реализуется процесс учения, усвоения учеником содержания образования». Задача педагога - сформировать у учащихся интерес к предмету, внутреннюю мотивацию учения, так как именно мотивация является основой целенаправленной деятельности обучаемых, их познавательной активности.

Существуют различные методы обучения: слово учителя, беседа, анализ (наблюдение, языковой разбор), упражнения, использование наглядных пособий, работа с учебником, экскурсия.

Существует несколько методик воспитания билингвизма детей, нацеленных на приобретение с детства навыков общения одновременно на двух иностранных направлениях речи. Родителям нужно знать о существовании трех основных методик, позволяющих ребенку нормально освоить два языка, не путаясь в них:

1. Система «один родитель – один язык» - подходит смешанным семьям, где муж и жена говорят на разных языках. Тогда можно разделить обязанности: папа говорит с ребенком на одном языке, а мама – на другом. Данное правило должно работать, если родители придерживаются данных условий, вне зависимости от их местонахождения [Вишневская 1997: 12]. Преимущество данного метода в том, что оба языка используются примерно поровну, и естественно, развиваются одинаково.

Недостатком является то, что языки могут использоваться одновременно (например, ситуация, когда за ужином общаются мама, папа и ребёнок). В результате у ребёнка в голове может возникать путаница. Кроме этого со временем начинает формироваться понятие «маминых» и «папиных» слов.

2. Система «Время и место» - предполагается «деление языков по времени или месту использования. Например, на улице родители разговаривают с ребенком на языке страны проживания, а дома – на родном языке. Или можно разделить время суток для общения на одном или другом

языке. Данная система не является совершенной в связи с тем, что у детей чувство времени не развито еще, и им сложно будет отследить время перехода с одного языка на другой. Такая ситуация может создать у ребенка тревогу и чувство неуверенности.

Система «Домашний язык» - она очень удобна и эффективная для детей эмигрантов. Дома родители говорят на родном языке, в остальных местах на языке страны проживания. Это помогает, и сохранить свой родной язык и освоить новый и всецело общаться со сверстниками. Со временем ребенок сам поймет, где на каком языке можно говорить.

В некоторых армянских семьях существуют проблемы и трудности в воспитании детей билингвов. Ребенок активно использует свой родной язык, а местный язык используется редко. Часто родители переезжают в Россию из Армении, перевозя с собой детей подростков, которым на русском языке говорить сложно или не понимают языка 50% из услышанного. Таким детям особенно сложно ассимилироваться, учиться со сверстниками или просто завести новых друзей. Такие проблемы существуют во многих семьях эмигрантов.

Для борьбы с трудностями родителям двуязычных детей не стоит оставлять без внимания, как бы мило это не звучало то, что билингвальные дети смешивают два языка в одном предложении это умственная активность в меру его возраста и результат его мышления [Цейтлин 2000: 16]. Необходимо подсказать ребёнку - как говорить правильно или переспросить его, давая понять, что он в чём-то ошибся. Если ребёнок хорошо понимает, что от него хотят, всё же пытается отвечать на другом языке (репродуктивный билингвизм), следует проявить твёрдость. В статье “My Best Tips for Raising Bilingual Kids” by Adam Beck («Мои лучшие советы по воспитанию двуязычных детей» А.Бек) автор – отец двуязычных детей, описывает случай, когда дома он не разрешал отвечать, если его дети пытались говорить на японском языке, а не на своём родном – английском [Beck 2017]. Когда создаётся «безвыходное положение», то человеку

приходится найти в памяти выражения, чтобы изъясняться на необходимом языке (продуктивный билингвизм). В аспекте компетентностного подхода, принятого ныне в методике преподавания предметов, основной целью обучения русскому языку как иностранному является формирование коммуникативной компетентности, к которой добавилась еще межкультурная компетентность.

Нельзя владеть иностранным языком, не владея культурными особенностями изучаемого языка. Однако многие педагоги, насыщая процесс обучения культуросодержащими элементами, часто не достигают главной цели – коммуникативной. Учащиеся, не владеющие механизмами коммуникации, с трудом могут вести диалог культур. Методика русского языка как иностранного добилась многого в плане разработки уровней и их тестового контроля, создания новых красочных учебных средств, использования новых технологий в обучении. Основой в современной методической мысли является идея о соединении в учебном процессе языка и культуры, о диалоге культур в процессе иноязычного образования. Но очень часто учащиеся в результате не умеют говорить. Ведь главное в обучении – формирование навыков как основы коммуникативных умений [Пассов 2010: 31].

Речь у билингвов может развиваться с помощью развития грамматических и лексических навыков. Диалог культур возможен только в этом случае, когда учащиеся способны сформулировать свои мысли, а это невозможно без автоматизации языковых средств, поэтому нам необходимо использовать систему условно-речевых упражнений, необходимую, кстати, и для формирования навыков говорения всех, для кого русский язык не является родным.

При изучении нового термина педагог дает его определение на неродном языке и сразу переводит его на родной язык или просит сделать это ученика. Визуальная поддержка предполагает написание неродного названия на натуральных объектах или их изображениях во время работы с

билингвальными текстами или в процессе билингвальной коммуникации. При работе с билингвальными текстами (то есть на двух языках: родном и неродном) или во время устной билингвальной коммуникации учащиеся могут сталкиваться с новыми или сложными для них словами и терминами. В этом случае учителю следует выписать их на доске с переводом на родной язык или использовать так называемые карточки визуальной поддержки. Под карточками визуальной поддержки понимается печатный дидактический материал, в котором представлены лексические единицы, являющиеся новыми для учащихся и необходимые в билингвальной коммуникации, на родном и неродном языках. При этом ученикам легче работать с информацией, а новые лексические единицы лучше запоминаются.

Для гармоничного владения речью в рамках билингвизма необходимо достаточно много времени уделять и родному языку и иностранному (в идеале – поровну). При этом использовать язык во всех возможных видах – читать, писать, слушать, говорить. Большое преимущество даёт знакомство с культурой и историей стран. Абсолютно одинаковое владение двумя языками невозможно, так как опыт использования одного никогда не будет похож на опыт использования другого. Это связано с тем, что существуют разные ситуации (работа - дом, друзья – учёба и т.п.), книги, написанные писателями из разных стран, разные языковые обороты, разные метафоры, в том числе поговорки, за счёт разного воспитания в разных культурах, разного уклада жизни.

В любом случае изучать иностранную речь стоит, так как это способствует повышению общего уровня эрудиции и развития. При воспитании ребёнка билингва стоит более тщательно следить за развитием языковых навыков, оценивать, насколько хорошо ребёнок переносит такую «двойную загрузку». Целесообразнее знакомить ребёнка с обычаями и культурой разных стран, что поможет ему лучше освоить язык. Необходимо разделять практику так, чтобы на их использование в повседневной жизни отводилось примерно одинаковое количество времени.

По возможности изучать речь в максимально натуральной среде (ездить в гости к родственникам на историческую родину, путешествовать, участвовать в конференциях и т.д. с использованием иностранной речи, заводить друзей из разных стран, с которыми потом можно на разных языках общаться). Таким образом, билингвальное обучение располагает широким арсеналом дидактических средств, обеспечивающих не только альтернативные возможности обучению иностранному языку, но и широкий процесс приобщения учащихся к ценностям мировой культуры.

В современном обществе все чаще требуется формирование полилингвальной личности. Формирование такой личности начинается еще в семье, но закрепляется в школе. В таком возрасте каждый ребёнок учится общаться и социализироваться, а общение зачастую не ограничивается только своей национально-культурной средой. Всё чаще в школах за одной скамьей сидят дети разных культур, и их общение происходит с представителями других культур на русском языке. В связи с этой распространяющейся тенденцией, возникают проблемы и как следствие - культурный шок у детей мигрантов. С данной проблемой сталкиваются не только сами дети, но и педагоги. Насколько эффективным будет изучение русскому языку как иностранному, во многом зависит от нас, педагогов. Именно мы, педагоги, должны стремиться заинтересовать детей билингвов в изучении иностранного языка, создавать побудительно-мотивационные ситуации таким образом, чтобы следовать естественным путём познания ребёнком окружающего мира.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что обучение билингвов коммуникации на русском языке (как иностранном) связано с работой над артикуляционной базой, с формированием фонетических, грамматических и лексических навыков, коммуникативным характером упражнений, вниманием к синтагматическим возможностям слова (словосочетание). Все это является прочным фундаментом, на котором может строиться речь на иностранном языке.

Одной из наиболее важных и актуальных проблем в обучении билингвов русскому языку как иностранному является формирование речевых механизмов учащихся. Навыки или умения – даже относительно простые – нельзя сформировать в пределах одного занятия. В методике обучения русскому языку как иностранному можно выделить три этапа урока: ознакомление, тренировка и речевая практика, которые можно считать этапами формирования навыка или умения. Речь подразделяется на внешнюю и внутреннюю. Речь, доступная другим, и речь только для себя (внутренняя - мыслительная).

Внешняя речь имеет четыре вида, группирующихся попарно (рис.1 Виды внешних речевых процессов):

- Говорение – аудирование (устная речь) – направлены на развитие слуха;
- Письмо – чтение (письменная речь) – направлены на развитие зрения.

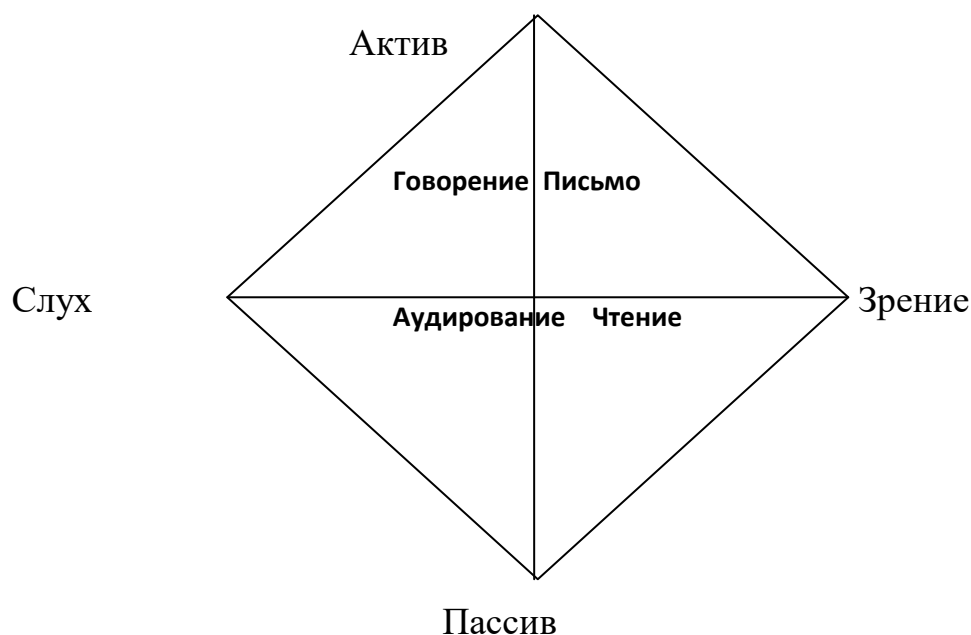


Рис. 1 Виды внешних речевых процессов

Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) протекает устное общение. В основе говорения лежат произносительные, лексические, грамматические навыки. Одним из наиболее эффективных средств общения и формирования навыка говорения в обучении русским как иностранным языком считается диалог.

Диалог должен обязательно быть: кратким, должны быть использованы – мимика, жесты, интонация, преобладание простых предложений и без строгих синтаксических конструкций. Основным средством обучения при диалоге являются упражнения, где запрашивается необходимая информация, требуется реакция на реплику и употребление штампов диалогической речи.

Аудирование – процесс восприятия и понимания речи со слуха. Необходимо создавать постоянное общение между педагогом и учащимся в реальных условиях, ситуациях: объявление, новости телевидения и радио, лекции, рассказы собеседников, разговор по телефону и многое другое.

Чтение выступает как некий самостоятельный вид речевой деятельности, когда мы читаем, чтобы получить необходимую информацию. Поэтому извлечение нужной конкретной информации является важнейшей коммуникативной задачей. При обучении чтению билингвов, необходимо, чтобы обучающий овладел не просто навыками, но и умениями. В данном случае - это овладение различными технологиями извлечения информации из текста, и их использование.

Письмо позволит билингву анализировать, синтезировать информацию и представить свои размышления. Навыки и умения написать письмо покажут овладение учащимся начальной школы графической и орфографической системами русского языка как иностранного. Письменная речь рассматривается как процесс выражения мыслей в графической форме.

Говорение и слушание (аудирование) – играют доминирующую роль в достижении коммуникативной компетенции билингвов: навыки и умения устной речи являются основной целью билингвального обучения. Письмо и письменно выполняемые задания выступают как методический прием,

поддерживающий навыки устной речи. Во главе всех упражнений – упражнения в говорении и аудировании.

Типологическое сопоставление русского и родного языка помогает педагогу глубже понять причины тех ошибок, которые являются следствием интерференции родного языка, и правильно определить задачи, которые приходится решать нерусским учащимся при усвоении каждой грамматической, лексической и иной закономерности русского языка. Учет особенностей родного языка и его использование в обучении являются важнейшей особенностью методики обучения русской грамматике в классах с полиэтническим составом учащихся. При составлении упражнений учитываются грамматические и лексические сходства и особенности русского и армянского языков. Это, в свою очередь будет способствовать повышению качественной успеваемости младших школьников в процессе развития познавательного интереса к русскому языку как к языку общения и школьному предмету.

При составлении упражнений учитывались трудности, с которыми сталкиваются билингвальные учащиеся начальной школы. Что касается лексических барьеров, существуют флективные особенности родного и русского языка и это предопределяет некоторое различие в приемах обучения им. Существуют языки генетически и типологически сходные (относятся к одной языковой группе) – русский, белорусский, украинский (славянские), но каждый из них имеет свои особенности, которые оказывают влияние на развитие интереса учащихся к русскому языку в процессе обучения. Основная наша цель по обучению русскому языку как иностранному у армянских детей билингвов – формирование речевых механизмов (преодоление коммуникативного барьера и культурного шока, развитие коммуникативных навыков и умений, которые позволят им свободно жить в иной культурной среде).

Кроме развития чувства языка у младших школьников должен возрасти интерес к предмету, с созданием положительного эмоционального



настрою и повышением активности и самостоятельности, а также ориентации в языковом материале и уменьшением количества речевых ошибок. Грамотно построенные упражнения, на основании существующих трудностей позволят достичь лучших результатов в развитии связной речи, умения грамотно говорить и писать, читать и понимать иностранную речь. «Обучать общению, общаясь» - без этих условий неэффективно проводить занятие.

### 2.3. Упражнения, направленные на формирование речевых механизмов русского языка

В первой главе исследования мы рассмотрели теоретико-методические аспекты трудностей билингвального языкового образования, формирования речевых способностей учащихся на уроках русского языка как иностранного, рассмотрены принципы билингвального языкового образования, определены сущность и стратегии овладения языками, определена методика билингвального языкового обучения иностранному языку, выявлены особенности формирования языковой личности и вторичной языковой личности.

В ходе теоретического осмысления проблемы выдвинуты задачи, которые требовали апробационной проверки:

1. Определить пути преодоления трудностей в усвоении языков с помощью комплекса упражнений, направленных на формирование речевых механизмов русского языка как иностранного для армянских билингвов;
2. Апробировать созданные упражнения в практике работы с учащимися и выявить их эффективность для формирования речевых

способностей у билингвов.

В процессе апробации была создана практическая методика, т.е. упражнения на обучение умениям учащихся общаться, используя основные виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование, письмо (именно такая последовательность значимости видов речевой деятельности характерна для современной методики обучения билингвов). Необходимо также заметить, что элементарные коммуникативные умения формировались в речевой деятельности с учетом речевых возможностей и потребностей учащихся.

С целью уточнения критериев и показателей уровня сформированности «коммуникативной компетенции» при обучении русскому языку как иностранному, необходимо вкратце остановиться на возрастных особенностях детей начальной школы.

Отличительной чертой детей младшего школьного возраста является то, что речевые способности все еще находятся на стадии интенсивного развития. В данном возрасте ребенок запоминает огромное количество слов, клише, запоминает произносительные особенности языка по средствам имитации. При этом у младших школьников недостаточно развито произвольное внимание и такие виды памяти как логическая, эмоционально-образная, ассоциативная и кинестетическая (моторная). Большинство видов памяти активизируется в учебном процессе во время ролевых игр, конкурсов, викторин или упражнений с использованием наглядности, музыки, физкультминуток. Преимущество запоминания младших школьников состоит в том, что они запоминают материал целыми блоками.

Новый материал усваивается билингвом без особых усилий. На данном этапе обучения у учащихся прекрасно развита долговременная память, чего нельзя сказать об оперативной памяти. В процессе занятий иностранным языком объем оперативной памяти у детей расширяется, вырабатывается произвольное внимание, способность анализировать полученную информацию, вырабатываются стереотипы вербального

поведения: способность воспринимать речь собеседника, употреблять в речи вежливые слова при просьбе, обращении, извинении. Однако вместе с тем коммуникативные потребности учащихся начальной школы весьма ограничены. Так, учащиеся имеют возможность и определенный багаж знаний, чтобы догадываться о значении той или иной лексической единицы: бочка эквивалентен слову «րոպե» в армянском языке, так как имеет сходные произносительные формы с известным им армянским языком.

Главным критерием составления упражнений для нас выступал возраст билингвов. Учащиеся начальной школы более подвержены игровым формам работы через зрительный контакт (наглядные материалы). Из психологии известно, что зрительные анализаторы обладают более высокой пропускной способностью, чем слуховые. Глаз способен воспринимать миллионы бит в секунду, а ухо только десятки тысяч. Информация, воспринятая зрительно, более осмыслена, лучше сохраняется в памяти. «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать», гласит народная мудрость.

Однако на уроке основным источником информации продолжает оставаться речь преподавателя, воздействующая на слуховые анализаторы. Следовательно, надо расширять арсенал зрительных и зрительно-слуховых средств подачи информации. Взаимодействие должно осуществляться по всем каналам восприятия "текст - звук - видео - цвет".

Нами были использованы следующие критерии сформированности речевых механизмов в начальной школе у билингвов для создания методических средств (задание, упражнение, игра, карточки, диалоги и т.д.).

Чтение:

- понимание основного содержания оригинального текста,
- умение выделить основную мысль, догадаться о значении незнакомых слов из контекста (либо по словообразовательным элементам, либо по сходству с родным языком),
- скорость чтения иноязычного текста (на русском языке) может быть незначительно замедленной по сравнению с той, с которой билингв читает

на родном языке.

#### Говорение:

- участие в диалоге – ситуации повседневного общения с учетом пройденных лексических единиц и тем, преодолевая лексические трудности;
- умение поприветствовать, ответить на приветствие, познакомиться, представиться, попрощаться, извиниться, поблагодарить, поздравить;
- умение задавать вопросы: кто? что? куда? почему? когда? где?;
- умение обратиться с просьбой или выразить отказ ее выполнять;
- умение логически последовательно и связно строить свою речь;
- отсутствие ошибок, нарушающих коммуникацию или незначительные ошибки (1-4);
- соблюдение правильной интонации, ударения в слог;е;
- умение слушать и находить ошибки в речи других учащихся (раскрепостит и поможет участвовать в диалоге).

Аудирование - Основной речевой задачей при понимании звучащих текстов на слух является извлечение основной информации. Время звучания текста- до 2 минут:

- понимание основных фактов и выделение значимой информации;
- умение использовать информации для решения поставленной коммуникативной задачи;
- умение определить тему/проблему, обобщить содержащуюся в прослушанном тексте информацию, ответить на поставленный вопрос, используя факты и аргументы из прослушанного текста, выразить свое отношение к ней.

#### Письмо:

- умение написать письменную работу в определенной логике, предложения должны быть связанными и логически последовательными;
- умение использовать лексику и грамматику без ошибок или с незначительными ошибками (1-4);

- умение преодолеть лексические трудности;
- отсутствие орфографических ошибок, соблюдение главных правил пунктуации: предложения начинаются с заглавной буквы, в конце предложения стоит точка, вопросительный или восклицательный знак, а также соблюдение основных правил расстановки запятых;
- словарный запас соответствует поставленной задаче;
- использование разнообразных грамматических конструкций в соответствии с поставленной задачей.

Для преодоления трудностей, которые испытывают учащиеся билингвы в процессе языкового образования (изучению русского языка как иностранного), в нашем исследовании создаются примеры упражнений по четырем видам речевых механизмов.

Трудности при говорении: словообразование, составление предложений, формулировка мыслей – в связи с этим и стесняются говорить на иностранном языке (русском), боясь сделать ошибки, нехватка языковых и речевых средств для общения. Для преодоления трудностей необходимо (Приложение № 1):

1. описать картинку;
2. пересказ от разных действующих лиц;
3. продолжить рассказ, придумав новую концовку;
4. Игра «Что случилось» (Приложение №2)

Трудности при аудировании: воспроизведение услышанного материала в связи с присутствием в речи большого количества незнакомой лексики, идиоматических выражений, разговорных формул и т.д. Для преодоления трудностей необходимо (Приложение № 3):

1. догадаться о значении части незнакомых слов по контексту;
2. отметить на карточках последовательность их произношений за диктором в процессе прослушивания предложений (предложения записаны в карточках в ином порядке);

3. прослушать фрагмент текста, расположить в нужном порядке пункты плана (пересказа) текста

4. закончить фразу, текст, абзац и т.д.

Трудности при чтении: неправильная постановка ударения, фонетические ошибки в смягчении согласных звуков. Для преодоления трудностей необходимо (Приложение № 4):

1. попытаться ответить на предложенные вопросы до и после чтения текста;

2. составить возможные сочетания с глаголами, существительными, прилагательными;

3. Заучивание скороговорок

Трудности при письме: орфографические ошибки, трудности в определении рода и падежа, трудные для написания слова. Для преодоления трудностей необходимо (Приложение № 5):

1. Заполнить анкету о себе (своей семье, друге)

2. Поставить в нужном месте точки, разделив текст на предложения.

3. Прочитайте текст, вставьте в пропущенные места нужные слова. Пропущенные слова даны в рамочке.

Обучение русскому языку как иностранному для армянских билингвов – возможность подготовки и адаптации их к условиям поликультурного и полиязычного миру. Преодоление трудностей при языковой интерференции главный шаг на пути к речевому развитию, расширению кругозора и воспитанию билингвов. Во время нашего экспериментального исследования мы создаем положительные условия для билингвов в приобщении к новой для них культуре и предоставляем им возможность выражать свои мысли и самовыражаться для сближения с русскоговорящими сверстниками. В нашем исследовании созданы

примерные упражнения, которые направлены на преодоление языковых барьеров (учитывались особенности армянского языка – Я1) и избавление от культурного шока.

В итоге применения подобных упражнений, разделенных на 4 вида речевых механизмов (говорение, чтение, аудирование и письмо) мы планируем достичь следующих результатов (ФГОС НОО/ООО от 06.10.2009):

1) приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей; освоение правил речевого и неречевого поведения;

2) освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора;

3) сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что обучение армянских билингвов коммуникации на иностранном (русском) языке связано с работой над артикуляционной базой, с формированием фонетических, грамматических и лексических навыков, коммуникативным характером упражнений, вниманием к синтагматическим возможностям слова. Все это является прочным фундаментом, на котором может строиться речь на иностранном языке.

## 2.4. Анализ результатов апробации комплекса упражнений

Наше исследование длилось полгода – с декабря 2017г по май 2018г. Мы можем условно разделить весь эксперимент на три основных этапа:

- Первый этап – констатирующий – длился один месяц (декабрь 2017г.);
- Второй этап (практический) – самый основной этап, длился четыре месяца (январь – май 2018гг.);
- Третий этап (формирующий) – завершающий этап нашей апробации. Длился один месяц (май 2018г.).

На первом этапе (констатирующий) - для нашего исследования с целью изучения уровня развития и сформированности речевых механизмов были взяты учащиеся-билингвы начальной общеобразовательной школы пгт. Верхнее Дуброво, которые прошли анкетирование по определению уровня мотивации в изучении русского языка (Приложение №6).

Исходя из Рис.2, в результате анкетирования в экспериментальную группу вошли 10 билингвов, из которых семь учащихся показали высокую заинтересованность в изучении русского языка, а двое со средним уровнем мотивации и 1 ученик – незаинтересованный в изучении русского языка как иностранного.

Результаты нам показали, что большинство детей – эмоционально настроены на обучение иностранному языку с частичным привлечением родного – как опорного языка. Поэтому в своей практической работе нами был использован родной язык (армянский) как опорный элемент в устной и письменной речи на пути к изучению иностранного языка (русского языка – Я2) наряду с визуальной поддержкой в виде готовых карточек. Значит, можем утверждать, что дети готовы к диалогу с педагогом, принять новую



информацию и изучать новую для них культуру и язык.

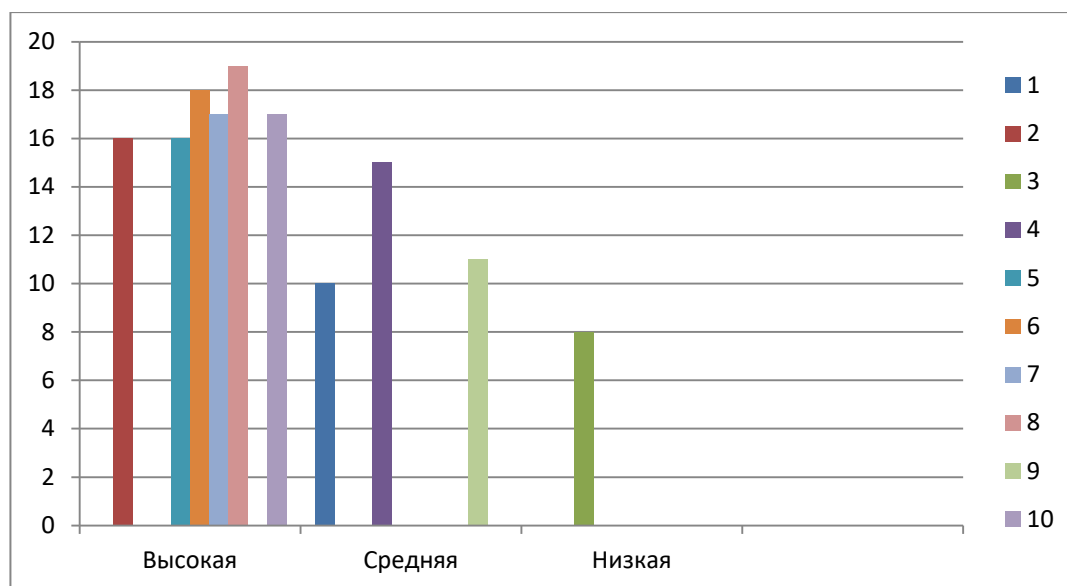


Рис. 2 Уровень мотивации в изучении русского языка

Этот факт является главным стимулирующим критерием для изучения русского языка как иностранного для армянских детей билингвов начальной школы.

Занятия проводятся как внеурочная деятельность, два раз в неделю – 1 академический час. Местом проведения занятий – являются парки, школьный сад, актовый зал. В результате нашей экспериментальной работы учащиеся билингвы не получают оценок в виде баллов. Проверка результатов нашего эксперимента во внеурочной деятельности – выполнение отчетной работы и проведение отчетного концерта с выпуском стенгазет, лэпбуков<sup>1</sup>. Данный вид деятельности помогает билингвам узнать что-то новое (кроме учебной программы), заняться языком дополнительно, повышает мотивацию к изучению русского языка как иностранного.

В эксперименте принимают участие 10 учащихся начальной школы в возрасте 7-8 лет (групповая форма работы). Учащиеся имеют разный уровень владения русским языком и разную мотивационную стержень. Но

<sup>1</sup> Новое средство обучения. Это книжка-раскладушка с кармашками, дверками, окошками, вкладками и подвижными деталями, в которую помещены материалы на одну тему.

чаще всего билингвы плохо читают, у них бедный словарный запас, они не воспринимают переносное значение слов, не могут своими словами пересказать текст и задавать вопросы. Естественно, в полном объеме усвоить знания, полученные на малознакомом языке, сложно. Отсюда - отставание от общей группы в классе, появление различных комплексов.

Мы начали нашу работу с изучения уровня владения билингвов русским языком – сформированности речевого механизма. Для этого учащимся было дано задание: сначала прослушать, а затем прочитать небольшой рассказ и выполнить задания по тексту – ответить на вопросы, вставить пропущенные буквы, объяснить значение выделенных слов и выбрать нужный предлог. В качестве инструментария для выявления уровня сформированности речевых механизмов послужили такое средство диагностики как Упражнение - «Работа с текстом». Рассказ (текст) автора В.Бурлака «Переполюх» (Приложение №7).

В результате было выявлено следующее:

1. Русскую азбуку знают все, но читают слабо.
2. Устной речью владеют очень слабо, на уровне «понимаем, но сказать не можем».
3. На письме допускают огромное количество ошибок различных видов.
4. Письменную работу по развитию речи выполняют на очень низком уровне.

Типичные ошибки учащихся билингвов, связанные с явлением интерференции:

1. Замена гласных или их пропуск;
2. Фонологические дифференциации твердых и мягких согласных;
3. Ударение ставится неправильно (не на нужный слог);
4. Графические ошибки: смешение букв разных алфавитов;
5. Семантические ошибки;
6. Морфологические ошибки:

- изменение рода существительных, прилагательных, местоимений;
- неправильный выбор падежных окончаний;
- неправильные формы местоимений;
- неправильные глагольные формы.

К числу фонетических особенностей относятся иная артикуляция некоторых гласных, соответствующих русским гласным: в армянском языке – фиксация ударения ставится на последний слог, отсутствует фонологическая дифференциация твердых и мягких согласных, специфическая артикуляция гласных.

К числу морфологических особенностей родного языка учащихся относится отсутствие категории рода, правописание предлогов с именами существительными. Эти особенности создают затруднения при изучении собственных русскому языку грамматических категорий и способствуют появлению в речи учащихся ошибок в согласовании и управлении слов, а на письме – многочисленных ошибок в окончаниях слов.

Категория грамматического рода в русском языке является одним из наиболее трудных вопросов для изучения в классах с полиэтническим составом учащихся. Известно, что учащиеся армянской национальности наибольшее количество ошибок делают на употребление в речи форм грамматического рода. Ошибки эти разнообразны: вместо женского рода употребляют мужской, вместо мужского – женский, средний род заменяется женским и мужским или наоборот.

Причина этих ошибок – отсутствие окончания у большинства существительных мужского рода в именительном падеже, а также то, что в родном языке учащихся значительная часть существительных в именительном падеже не имеет окончания (обладают нулевым окончанием). Большинство существительных армянского языка не содержат в себе никаких указаний на категорию рода: они нейтральны в этом отношении, могут относиться одинаково к существам мужского и женского пола. Иначе говоря, их можно было бы назвать словами общего рода. Имена

существительные в армянском языках не имеют родовых окончаний. Они сочетаются с другими словами в предложении без согласования в роде. Это свойство незаметно для себя учащиеся переносят на существительные в русском языке (например: мой книга остался дома.). Изучать родовые окончания существительных в дальнейшем придется непременно в сочетании имен существительных с именами прилагательными и глаголами. Таким образом, вопросы согласования имен существительных с именами прилагательными и глаголами выходят на передний план.

Результаты проверки уровня владения русским языком как иностранным у учащихся билингвов начальной школы и учет закономерностей языковой интерференции позволяют нам помочь уменьшить количество ошибок в устной и письменной речи у учащихся с помощью комплекса упражнений, направленных на устранение вышеперечисленных пробелов.

В качестве уровней владения речевой деятельностью выделим:

1. низкий уровень владения характеризуется умением выполнить задание в объеме менее 60%;
2. средний уровень владения – умением выполнить задание в объеме 60-80 %;
3. высокий уровень владения – умением выполнить задание в объеме от 80 % и выше.

На основании данных критериев на этапе входной диагностики нами было выявлено процентное соотношение обучающихся контрольной и экспериментальной групп с разными уровнями владения иноязычной лингвистической компетенцией от общего числа учащихся в экспериментальной и контрольной группе.

Таким образом, к началу апробации, исходя из выполненной работы по тексту, были получены следующие данные об учащихся – билингвах (армянских), которые представлены в следующей таблице.

Таблица 1

Результат констатирующего этапа апробации (декабрь, 2017 г.)

Ф.И.	Уровни сформированности речевых механизмов											
	чтение			Говорение			Аудирование			Письмо		
	В.	С.	Н.	В.	С.	Н.	В.	С.	Н.	В.	С.	Н.
1.Анаит М.			+		+				+			+
2.Тигран К.			+			+			+			+
3.Карен С.	+				+			+			+	
4.Аревик Ц.		+		+			+				+	
5. Ани К.		+			+			+				+
6.Андраник Х.		+			+			+			+	
7.Роман М.			+			+			+			+
8.Альберт М.			+			+			+	+		
9.Сусанна Н.	+				+			+				+
10.Джон А.			+		+			+				+

Результаты, представленные в Таблице 1 свидетельствуют об уровнях сформированности речевых умений учащихся на начало апробации. Данные

были сделаны на основе работы с текстом с учетом приведенных критериев сформированности речевых механизмов.

Таблица 2

Показатель уровня сформированности речевых механизмов на констатирующем этапе (декабрь, 2017г.)

Критерии.	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
1)Чтение.	20%	30%	50%
3)Говорение.	10%	60%	30%
4)Аудирование.	10%	50%	40%
2)Письмо.	10%	30%	60%

В Таблице 2 представлены степени выраженности уровней сформированности речевых механизмов в процентном соотношении. Таким образом, мы видим, что экспериментируемые учащиеся армянские билингвы имеют языковую подготовку ниже среднего уровня. Низкий уровень прослеживается в чтении, аудировании и письме. У билингвов возникают трудности задавать вопросы и корректно (грамматически) отвечать на них.

Учащиеся недостаточно хорошо воспринимают речь на слух. Читают дети медленно, делают грубые ошибки (ударение в слове, фонетические ошибки). Письменная речь находится на ограниченном уровне, (учащиеся не умеют грамотно писать отдельные слова, но буквы алфавита не путают). С трудом составляют диалоги без образца, ключевых слов. Монологическая речь развита хорошо: дети составляют короткие предложения, немного пересказывают текст (но присутствуют грамматические и лексические ошибки).

На Рис.3 рассмотрим наглядно уровень сформированности речевых механизмов билингвов на констатирующем этапе. Данные из диаграммы свидетельствуют о том, что предоставленная для апробации группа билингвов имеет разные результаты, т.к. уровень сформированности речевых способностей учащихся практически не одинаков и свидетельствует о том, что необходимо развивать речевой механизм учащихся с учетом их речевых возможностей.

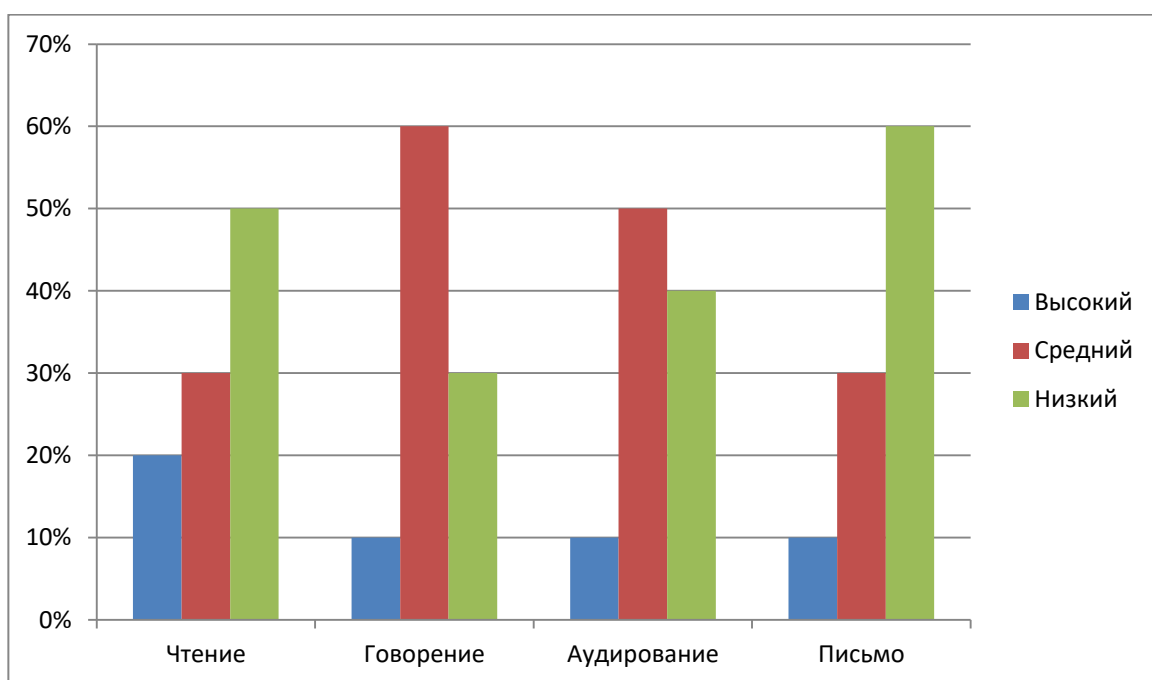


Рис. 3 Уровень сформированности речевых механизмов билингвов на констатирующем этапе (декабрь 2017г.)

На втором этапе (формирующем) было организовано собственно опытное обучение, апробация разработанных упражнений по развитию речевых механизмов у армянских детей-билингвов, включающих применение дополнительных материалов, содержащих информацию об культурных особенностях городов России (<https://studyinrussia.ru/life-in-russia/discover-russia/towns/>).

Каждый месяц посвящен определенному городу. За 6 месяцев экспериментального обучения были выбраны следующие города: Москва,

Санкт-Петербург, Казань, Нижний Новгород, Екатеринбург, Новосибирск.

К концу каждого месяца учащиеся делали небольшие доклады в виде нарисованных плакатов об особенностях изученного города России.

На втором этапе эксперимента нами был учтен результат входной проверки уровня сформированности речевых механизмов, и во время наших занятий большое внимание уделялось диалогической речи. В случаях затруднения в речи учащихся, мы использовали армянский язык для объяснения того или иного термина. При столкновении с новыми терминами нами были использованы карточки визуальной поддержки (печатный дидактический материал, в котором представлены лексические единицы, являющиеся новыми для учащихся и необходимые в билингвальной коммуникации на родной и неродном языках). В крайнем случае (при отсутствии нужной карточки) прибегали к помощи родного (армянского) языка.

Чаще родной язык использовался учащимися только в их семейном кругу. За стенами дома дети билингвы переключались на иностранный русский язык (система «Одно место – Один язык»).

Учащиеся билингвы выполняли данные упражнения не в классных кабинетах, а в актовом зале либо в школьном саду. Свободная форма проведения занятий помогало взаимному сотрудничеству между педагогом и учащимся. Дети чувствовали себя комфортно и говорили без стеснений.

Третий этап (итоговый) включил проведение итогового диагностирующего среза, сбор, анализ и интерпретацию полученных в результате опытно-поисковой работы данных. При проведении итогового среза применялись такие же типы заданий и критерии их оценивания, как и при проведении начального среза.

В течение учебного года осуществлялось наблюдение за детьми. Входящая диагностика проводилась в декабре 2017г., итоговая диагностика – в конце учебного года – в мае 2018г. Рассмотрим уровень владения сформированности речевых механизмов обучающихся к концу апробации.



## Результаты формирующего этапа апробации (май 2018г.)

Ф.И.	Уровни сформированности речевых механизмов											
	чтение			Говорение			Аудирование			Письмо		
	В.	С.	Н.	В.	С.	Н.	В.	С.	Н.	В.	С.	Н.
1.Анаит М.		+				+			+			+
2.Тигран К.	+				+			+				+
3.Карен С.	+			+				+			+	
4.Аревик Ц.	+				+		+				+	
5.З. Ани К.	+				+			+			+	
6.Андраник Х.		+			+			+			+	
7.Роман М.			+		+			+				+
8.Альберт М.		+			+				+	+		
9.Сусанна Н.	+				+			+			+	
10.Джон А.			+		+		+					+

Исходя из Таблицы 3, мы видим, что учащиеся, которые показывали высокий уровень чтения, улучшили свои знания в говорении и аудировании. Тем самым ситуация не ухудшилась, а только стала улучшаться. Ниже в Таблице 4, в процентном соотношении можно проследить какой уровень сформированности речевых механизмов к концу апробации.

Таблица 4

Показатели уровня сформированности речевых механизмов на формирующем этапе (май 2018г.)

Критерии.	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
1)Чтение.	50%	30%	20%
3)Говорение.	10%	80%	10%
4)Аудирование.	20%	60%	20%
2)Письмо.	10%	50%	40%

На Рис. 4 рассмотрим наглядно уровень сформированности речевых механизмов билингвов на формирующем этапе. Данные из диаграммы свидетельствуют о том, что предоставленная для апробации группа билингвов показали высокие результаты на уровне говорения, аудирования и письма. Чтение оставалось проблемной зоной, в связи с тем, что больше времени уделялось диалогической речи и письму. Хотя и уровень чтения вырос на 10%. Необходимо, на последующих занятиях акцентировать внимание на чтение текстов вслух.

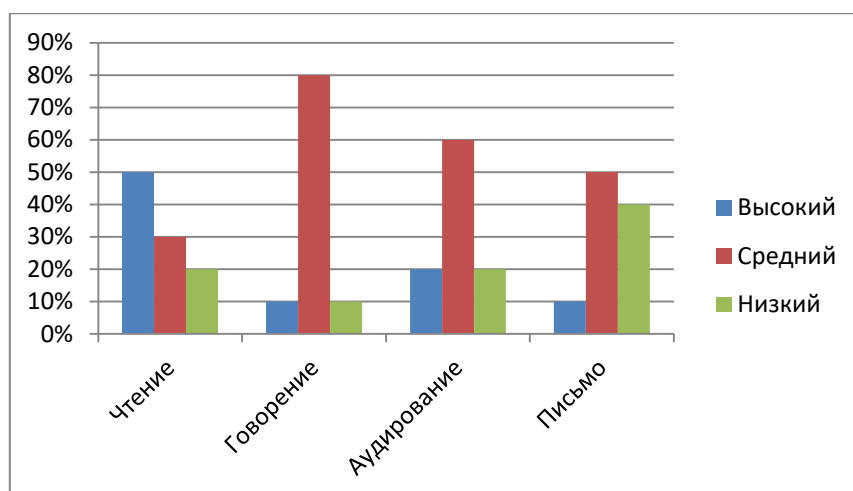


Рис. 4 Уровень сформированности речевых механизмов билингвов на формирующем этапе (май 2018г.)

Исходя из Рис. 5, можем проследить положительную динамику роста уровня сформированности речевых механизмов у учащихся начальной школы – детей билингвов (армянских).

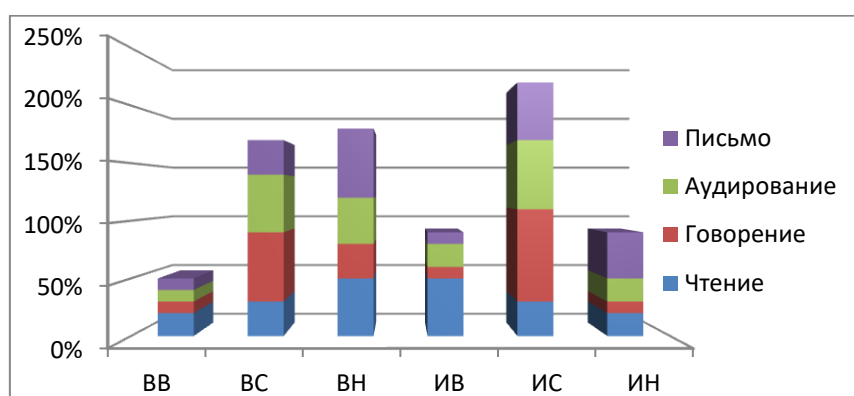


Рис. 5 Сравнение входного и итогового контроля сформированности речевых механизмов у армянских детей- билингвов

Рис. 5 показывает, как изменилось соотношение учащихся, показавших высокий, средний и низкий уровни во время итогового проверки (ИБ – итоговый высокий уровень, ИС – итоговый средний уровень, ИН – итоговый низкий уровень) по сравнению с входной проверкой (ВВ – входной высокий уровень, ВС – входной средний уровень, ВН – входной низкий уровень). Возросли показатели высокого (с 13% до 23%) и среднего (с 43% до 55%)

уровня. Количество учащихся, показавших низкий уровень развития речевых механизмов, упало с 45% до 23%.

Из сравниваемых результатов видно, что на констатирующем этапе уровень сформированности речевых механизмов учащихся был незначительный, т.е. наблюдается недостаточная подготовка детей по русскому языку. И, если начальный уровень невысокий, то к формирующему этапу появляются существенные различия.

Уровень сформированности навыков чтения изменился:

- 1) высокий уровень – улучшилась на 30%;
- 2) средний уровень – остался на том же уровне 30%
- 3) низкий уровень – снизилась на 30%.

Уровень сформированности навыков говорения изменился:

- 1) высокий уровень – остался на том же уровне 10%.
- 2) средний уровень – повысился на 20%;
- 3) низкий уровень – снизился на 20%.

Уровень сформированности аудитивных навыков изменился:

- 1) высокий уровень – улучшился на 10%;
- 2) средний уровень – повысился на 10%;
- 3) низкий уровень – снизился на 20%.

Уровень сформированности навыков письма изменился:

- 1) высокий уровень – остался на том же уровне 10%;
- 2) средний уровень – повысился на 20%;
- 3) низкий уровень – снизился на 20%.

За небольшой период времени (полгода) нам удалось преодолеть трудности:

- в чтении (дети стали читать быстрее, в некоторых местах продолжали делать ошибки в ударениях – как в армянском языке на последний слог);

- в аудировании (научились слышать друг друга, и даже если не понимали, смогли задавать вопросы для того, чтобы выйти из трудного

положения);

- в говорении (речь у армянских детей билингвов была более четкой, хотя и с акцентом, но предложения были связанные, мысли формулировали без долгих пауз. Небольшие грамматические ошибки сохранялись);

- в письме (научились находить ошибки друг у друга, с легкостью понимали о чем им нужно писать в анкете. Для грамотного письма еще потребуется дополнительное время, хотя количество ошибок по сравнению с констатирующим этапом уменьшилось).

Такие данные по поставленным задачам, не могут быть случайными. Наглядно изображенная разница между этапами еще раз подтверждает эффективность билингвального языкового образования. Результаты, представленные в диаграмме 2.4.4, дают возможность сделать выводы о достаточной сформированности у учащихся билингвов начальной школы речевых механизмов. Анализ результатов апробации убедительно доказал эффективность разработанной нами комплекса упражнений, примененные в ходе апробации.

В дальнейшем планируем продолжить наш эксперимент, проводив внеурочные занятия с данными детьми, но уже с новым комплексом упражнений – усложненные по их возрасту и уровню.

В ходе подготовки уроков учитель отбирает методы обучения. Их выбор зависит от планируемых образовательных результатов, от возрастных особенностей учащихся, от уровня их развития и мыслительных способностей, а также от предполагаемых средств обучения. В исследовании рассмотрены различные методы обучения: слово учителя, беседа, анализ (наблюдение, языковой разбор), упражнения, использование наглядных пособий, работа с учебником, экскурсия.

Для обучения армянского билингва в русской школе (до получения российского образования) необходимо правильно воспитывать ребенка – реализовать направленность на погружение в «русскую среду». Существуют методики воспитания билингвизма детей, нацеленных на приобретение с

детства навыков общения одновременно на двух иностранных языках. Родителям нужно знать о существовании трех основных методик, позволяющих ребенку освоить два языка, не путаясь в них: система «один родитель – один язык», система «Время и место», система «Домашний язык».

В исследовании было выявлено, что обучение билингвов коммуникации на русском языке (как иностранном) связано с работой над артикуляционной базой, с формированием фонетических, грамматических и лексических навыков, коммуникативным характером упражнений, вниманием к синтагматическим возможностям слова (словосочетание). Это является прочным фундаментом, на котором может строиться речь на иностранном языке.

Типологическое сопоставление русского и родного языка помогает педагогу глубже понять причины тех ошибок, которые являются следствием интерференции родного языка, и правильно определить задачи, которые приходится решать нерусским учащимся при усвоении каждой грамматической, лексической и иной закономерности русского языка.

Учет особенностей родного языка и его использование в обучении являются важнейшей особенностью методики обучения русской грамматике в классах с полиэтническим составом учащихся.

В исследовании описывается опытное обучение русскому языку с использованием родного языка (армянского) и карточек визуальной поддержки во внеурочной деятельности. Мы стремились заинтересовать армянских детей билингвов в изучении иностранного языка (русского), создавать побудительно-мотивационные ситуации таким образом, чтобы следовать естественным путём познания ребёнком окружающего мира.

Одной из наиболее важных и актуальных проблем в обучении билингвов русскому языку как иностранному является формирование речевых механизмов учащихся. В исследовании были созданы упражнения на основании существующих трудностей у армянских детей билингвов, которые позволили достичь позитивных результатов в развитии связной

монологической речи, умения грамотно говорить и писать, читать и понимать иностранную речь за короткий период времени. Наше испытание длилось полгода – с декабря 2017- май 2018 гг. В исследовании показана процедура применения упражнений на протяжении всего периода апробации.

Упражнения, представленные в 4 видах речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование и письмо), соответствуют требованиям Федерального государственного стандарта (ФГОС НОО/ООО от 06.10.2009г.).

Проведенное эмпирическое исследование показывает, что уровень сформированности развития речевых механизмов у обучающихся билингвов начальной школы (10 человек) выше после внедрения комплекса упражнений на внеурочной деятельности с применением дополнительного материала (по расширению культурного аспекта языка). Уровень мотивации обучающихся при обучении русскому языку на начальном этапе эксперимента достаточно высокий, что облегчает билингвальное обучение. Двое учащихся, показавших среднюю мотивационную уровень, тем не менее, показали улучшенный результат в итоговой диагностике апробации. Следовательно, в процессе апробации удалось заинтересовать даже таких немотивированных учащихся билингвов.

В ходе исследования было обнаружено, как благотворно влияет свободная форма обучения (внеурочная деятельность) на учащихся, которые легко переходили с одного языка на другой. Дети выбрали самую эффективную стратегию овладения русским языком – интеграция (желание совместить собственно культурные ценности и ценности принимающего общества).

Таким образом, во второй главе исследования были рассмотрены методы билингвального языкового образования, формирование вторичной языковой личности и влияние языкового воспитания на языковое образование. Также в результате проведения анализа результатов апробации следует вывод о результативности разработанного комплекса упражнений.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В исследовании на базе научной литературы выявлены теоретико-методологические основы билингвального языкового образования на примере русского и армянского языков.

Решая первую задачу, мы выяснили, что под *билингвальным обучением* понимается взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным – Я1 и неродным, иностранным – Я2), освоение родной и неродной культурой, развитие учащегося как двуязычной и поликультурной личности и осознанием им своей двуязычной и биокультурной принадлежности. Специалисты разделяют двуязычное (билингвальное) образование на два типа: содержательное (обучение на двух языках) и предметное (обучение на одном языке, не может сформировать билингва). Следовательно, в исследовании применен содержательный тип обучения билингвов с целью развития билингвальной и вторичной языковой личности, т.е. обучение проходило на русском и армянском языках (где армянский язык выступал в качестве вспомогательного опорного языка с целью лучшего понимания русского – иностранного языка).

В исследовании разделяется позиция, что любое языковое образование начинается, зарождается в обществе, в семье. Именно в семье берет начало развитие механизма билингвизма. Принято выделять три системы языкового воспитания: 1. Система «Один родитель – один язык», 2. Система «Место и время», 3. Система «Домашний язык». Основной смысл в том, что у ребенка – билингва к периоду получения языкового образования в школе уже сформирован навык переключения с одного языка на другой, ребенок легко проходит влияние языковой интерференции, не испытывая культурный языковой шок. Однако на школьной скамье оказываются билингвы, не готовые к изучению нового (иностранного) языка. И, как следствие, у них возникают трудности в получении языкового образования.

Решая вторую задачу, установлено, что существуют разные принципы



билингвального языкового образования. Оптимальными принципами в двуязычной среде являются:

- преемственности (выделение основ содержания учебной дисциплины школьной программы с повторным изучением терминов и понятий на языках);
- входного контроля знаний;
- семантизации информации (раскрытие содержания, смысла понятий, свободное оперирование ими в речи);
- благоприятного эмоционального климата обучения (предотвращение стрессовых ситуаций в учебном процессе посредством снижения языкового барьера, создание на уроках атмосферы комфортности);
- новизны и разнообразия форм, методов и средств обучения (эффективные для снижения языкового барьера и повышения уровня их учебной деятельности);
- учета родного языка (особенности родного языка);
- использования национально-ориентированного учебного материала (обращение к национально-культурному, социально-экономическому, географическому материалу по стране иностранного языка).

Решая третью задачу, пришли к выводу, что между процессами овладения родным и иностранным языком больше сходства, чем различий. Механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языках одни и те же, поскольку обучаемые проходят аналогичные стадии речевого развития, допускаются сходные типы ошибок. Стратегии овладения языками в рамках развития механизма билингвизма две: 1. Стратегия «взаимоисключения» (Mutual Exclusivity) – дети стремятся избегать двух наименований для одного и того же объекта, 2. Стратегия «облегчения» (Relief Strategy) - ребенок делает выбор между использованием единиц того или иного языка в зависимости от уровня владения ими.

В процессе определения методов билингвального образования на примере обучения армянских билингвов начальной школы русскому языку

как иностранному решилась четвертая задача. Выбор методов билингвального обучения зависит от планируемых образовательных результатов, от возрастных особенностей учащихся, от уровня их развития и мыслительных способностей, а также от предполагаемых средств обучения. В исследовании рассмотрены различные методы обучения: слово учителя, беседа, анализ (наблюдение, языковой разбор), упражнения, применение наглядных пособий, работа с учебником, экскурсия.

Решение пятой задачи предусматривало проведение экспериментального исследования с участием армянских детей билингвов в возрасте 7-8 лет (10 участников из МАОУ Верхнедубровской СОШ). Анализ методической действительности по обучению русскому языку как иностранному у армянских детей билингвов показал, что низкий уровень сформированности речевых механизмов у них связан в первую очередь с недостаточным применением русского языка (говорение, чтение, аудирование и письмо) в обществе. Данные о результатах анкетирования позволяют сделать вывод о высокой мотивации к изучению русского языка (опрошено 10 участников анкетирования, из которых 8 показали высокую мотивацию и 2 – со средним уровнем мотивации).

В исследовании разработан комплекс упражнений по русскому языку как иностранному для армянских билингвов, направленный на формирование и развитие речевых механизмов: говорение, чтение, аудирование и письмо. Опорным элементов в ходе опытного обучения был родной язык и карточки визуальной поддержки.

В 2017-2018 учебном году проведено экспериментальное обучение русскому языку как иностранному с целью выявить специфические особенности билингвального обучения и воспитания и сформировать речевые механизмы у армянских детей билингвов. Опытное обучение проводилось в форме внеурочной деятельности.

Анализ результатов апробации в овладении русским языком с помощью комплекса упражнений, направленных на формирование речевых

механизмов русского языка на основе армянского языка, позволяет сделать следующий вывод. Результативность данной формы при обучении русскому языку билингвов с использованием комплекса упражнений и дополнительного материала подтверждается итогами проведенного эмпирического исследования, которые показывают, что уровень владения русским языком и уровень мотивации обучающихся при применении данной формы обучения с использованием упражнений выше, чем до опытного обучения.

Отмечается значительное улучшение развития речевых механизмов у армянских детей билингвов начальной школы в овладении русским языком как иностранным. Результативность формирования речевых механизмов зависит от того, насколько мотивированы учащиеся, насколько они сами целенаправленно стремятся участвовать в диалоге с педагогом.

Таким образом, решены поставленные задачи, доказано их соответствие цели исследования.

Полученные результаты исследования показывают, что вхождение ребенка в процесс обучения на неродном для него языке (при билингвальном обучении) – трудоемкое и ответственное дело, требующее серьезного осмысления и подготовки со стороны родителей, педагогов и школы.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аврорин В.А. Двухязычие и школа // Проблемы двухязычия и многоязычия. М., 1972. - С.49-62.
2. Аврорин В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л., 1975. - 276с.
3. Айварова Н.Г. Психологические аспекты образования в условиях национально-русского билингвизма / Н.Г. Айварова // [электронный ресурс] – URL: <http://www.mariel.name/2008/11/26/psikhologicheskie-aspekty-obrazovaniya-v.html> (дата обращения: 15.01.2018).
4. Акишина А.А. «Учимся учить детей русскому языку» // «Золотые правила» Воспитания двухязычного ребенка. / - URL: <https://anjelikaf.livejournal.com/57491.html> (дата обращения: 04.05.2017).
5. Александрова Н.Ш. Процессы становления языка у детей в одноязычной среде и в условиях многоязычия качественно различны // [Электронный ресурс] - URL: [www.russian-russisch.info/.../88.html](http://www.russian-russisch.info/.../88.html) (дата обращения: 15.11.2016).
6. Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование: Теория и практика. Retorica A, 2005. - 384с.
7. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. - 1950. Вып. 70. - 25с.
8. Арчакова Т.О. [Электронный ресурс] // Электронный сборник статей PsyJournals 2009. №1.- URL: <http://psyjournals.ru/pj> (дата обращения: 06.12.2017).
9. Бадалян Л.О. Детская неврология. - 3-е изд. - М., 1984. – 608с.
10. Баженова О.В. Особенности двухязычного воспитания или как вырастить успешного ребенка. – Киров, 2016. – 352с.

11. Белянин В.П. Психоллингвистика. – М.: МПСИ, 2003. – 232с.
12. Бердяев Н.А. Судьба России. М.,1998. – Изд-во Мысль. – 736с.
13. Берри Джон. Аккультурация и адаптация среди мигрантов. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Канада, 2014 – 61с.
14. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. - Л., 1984. – 354с.
15. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие, Новое в лингвистике. – Вып. 6. Языковые контакты. – М., 1972. - С.25-60.
16. Варданян Т., Особенности двуязычного (билингвального) образования с точки зрения сохранения национальной идентичности // Фонд Нораванк [электронный ресурс] - режим доступа.- URL: [http://www.noravank.am/rus/issues/detail.php?ELEMENT\\_ID=5067](http://www.noravank.am/rus/issues/detail.php?ELEMENT_ID=5067) (дата обращения: 14.02.2018).
17. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во МГУ, 1969. – 160с.
18. Виноградов В.В. О языке художественной прозы. М. 1980 // Избранные труды. Т. 5. – 362с.
19. Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты /Учеб. пособие; Иван. гос. Ун-т, 1997. – 98с.
20. Вишневский А.Г. Население России 2010-2011. Восемнадцатый – девятнадцатый ежегодный демографический доклад. М., 2013. – 530с.
21. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1934. – 352с.
22. Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф., Мусницкая Е.В., Нечаев Н.Н. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе. -

2003. - № 2. – С.12-16.

23. Голикова Е.О. Нарушения формирования лексики у учащихся билингвов (на примере русско-армянского двуязычия) // Сборник молодых ученых МШУ. – Выпуск XVI. – М.,2004. – С.65-72.

24. Дашян Н. Статус русского языка и проблемы билингвизма в Армении. Журнал Слово.ру: Балтийский акцент -2012. – С.96-99.

25. Давыденко Г.В. Обучение II иностранному языку в условиях лингвистической гимназии// Иностранные языки в школе. - 2014. - №6. – С.71-76.

26. Жукова Н. С. Уроки правильной речи и правильного мышления. Изд-во Эксмо. - М.,2016. – 120с.

27. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. — М.: РГГУ, 1999. – 382с.

28. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: 1989 – 223с.

29. Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. – Мецниереба., 1979. – 229с.

30. Исаев М.К. Билингвальное образование: вызов времени //Русский язык и литература в казахской школе. 2004. №3. С.3–6.

31. Казаковская В.В. К вопросу о коммуникативном поведении взрослого и ребенка в диалоге (ранние этапы) // Возрастное коммуникативное поведение. Вып.1: Сб. науч. Трудов / Под ред. И.А. Стернина, К.Ф.Седова. – Воронеж: Истоки, 2003. С.107-116

32. Казаковская В.В. Семантическая типология вопросно-ответных единств: ранние этапы речевого онтогенеза // Семантические категории в детской речи. СПб.: Нестор, 2007. – С.169-171.

33. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477с.

34. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд.7-е.

– М.: Издательство ЛКИ, 2010 – 264с.

35. Карпушкина Е.А. Возможности языкового развития учащихся с билингвизмом // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015 - №7. – С.142-143.

36. Красных В.В. Человек умелый. Человек разумный. Человек... «говорящий»? (некоторые размышления о языковой личности и не только о ней) // Функциональные исследования. – Вып. 4. – М., 1997. – С.54-55.

37. Клобукова Л. П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Язык. Сознание. Коммуникация. Сборник статей. Вып. 1. — Т. 1. — Издательство “Филология” М., 1997. – С.40-51.

38. Куркумбаева А.М. Билингвальное образование как одна из тенденций языкового развития современного общества // Вестник КАСУ -2006.-№2. – С.56-59.

39. Мак-Кей У.Ф. Значение языков в современном мире // Перспектива.1993-№1. – С.49-63.

40. Мальцева Н.Г. К вопросу о роли языкового окружения (инпута) в усвоении языка //Образование в освременном мире, сборник науч.статей под ред. Проф. Ю.Г.Голуба. - Саратов: Изд. СГУ им.Чернышевского, 2016. – С.169-172.

41. Миньяр-Белоручев Р.К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному // Иностранные языки в школе. - 1991. - № 5. – С.15-16.

42. Михайлов М.М. Двухязычие (Принципы и проблемы). – Чебоксары, 1969. – 135с.

43. Мурадян Д.Г. Причины возникновения соотнесенного двухязычия в условиях недостаточного и успешного овладения чужим языком // Екатеринбург.–2011г. – С.112 – 114.

44. Огневая В. С. Развитие детей-билингвов в условиях семейного воспитания. Пед.Институт ЮФУ– Ростов-на-Дону, 2010. –

С.1-2.

45. Пассов Е.И. Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. – М., 2010. – 625с.
46. Позднякова А.А. Билингвизм и проблемы образования [Электронный ресурс] // Журнал Научная школа. 2011. – С.13-17.
47. Потебня А.А. Язык и народность. - Рига: 2003. – С.31.
48. Палиева Т.В. Модель билингвального образования дошкольников. Вестник МДПУ. – 2006. - №2(15). – С.162-165.
49. Репкин В.В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности. // Вестник. - №1. Москва, 1996. – С.2.
50. Столярчук Л.В. Управление качеством билингвальной среды образовательного учреждения// URL: <http://schooloftomorrow.ru/content/articles> (дата обращения: 28.03.2018).
51. ФГОС НОО/ООО от 06.10.2009 - 12.1. Предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования. Иностранные языки.
52. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений — М.: Издательский центр Академия», 2003. – 320с.
53. Хабарова Л.П., Билингвальное образование в высшей школе: зарубежный и отечественный опыт // Известие ПГПУ им. В.Г.Белинского- 2011.-№24. - С.846-852.
54. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 238с.
55. Ханазаров К.Ф. Критерии двуязычия и его принципы // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. – С.119-124.
56. Харенкова А.В. «Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов» [Электронный ресурс] // МПГУ, Москва: 2013. - №2. – С.160-167.
57. Хачикян А.Я. Сопоставительный анализ вокалических и



акцентологических систем русского и армянского языков // Ереван - 2000г. – 321с.

58. Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи. Москва, 2000. – 238с.

59. Шахнарович А. М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М., 1991. – С.182-220.

60. Щепелина С.С. Билингвизм и виды билингвизма // [Электронный ресурс] – 03.02.2018 <https://schepilina-nfdou7.edumsko.ru/articles/bilingvizm> (дата обращения: 02.11.2017г.)

61. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974 – 427с.

62. Электронные словари АBBYY Lingvo // [Электронный ресурс] – URL: <http://www.lingvo.ru> (дата обращения: 02.05.2018).

63. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика// Структурализм «за» и «против». М.,1975. – С.193-230.

64. Beck Adam. My best tips on raising bilingual kids // [Электронный ресурс] – URL: [bilingualmonkeys.com/my-best-tips-for-raising-bilingual-kids](http://bilingualmonkeys.com/my-best-tips-for-raising-bilingual-kids) (дата обращения: 08.06.2017).

65. Bybee J. Frequency of Use and the Organization of Language. Oxford: Oxford University Press, 2006. – 376p.

66. Danelyan E.G. Education of children of migrant Russian speaking // Proceeding of the II International Conference “Russian language and literature in the International educational space” - Grenada, 2010. - Pp.404-408.

67. Döpke S. One parent — one language: An interactional approach. — Amsterdam: John Benjamins, 1992. — 231 p.

68. Haugen E. Language Contact // Reports for the Eighth International Congress of Linguists. – Oslo, 1957. – P. 253-261.

69. McClure K. Mutual exclusivity and infant bilinguals // VIIIth

International Congress for the study of Child Language / Abstracts. — San Sebastian, 1999. — Pp. 149-150.

70. Meisel J. M. Early differentiation of languages in bilingual children / *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit*, 1987, v. 23. — Hamburg: Univ. Hamburg, 1987. — 27 p.

71. Meisel J. M. The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars // VIIIth International Congress for the study of Child Language / Abstracts. — San Sebastian, 1999. — P. 21.

72. Müller N. Transfer in bilingual first language acquisition // *Bilingualism: Language and Cognition*. — Cambridge, 1998, v. 1, № 3, — P. 151-171.

73. Peal E. & Lambert W.E. The relationship of bilingualism to intelligence // *Psychological Monographs: General and Applied*, 1962, v. 76, № 546. — Pp. 1-23.

74. Peng J. S. C. Word learning strategies of monolingual and bilingual children in different code-mixing contexts // VIIIth International Congress for the study of Child Language / Abstracts. — San Sebastian, 1999. — P. 169.

75. Reformatski A.A. On the comparative method. In: *Linguistics and Poetics*. Moscow, 1987. Pp.40-52.

76. Saunders G. Bilingual children: From birth to teens. — Clevedon: Multilingual Matters, 1988. — 274p.

77. Tove Skutnabb-Kangas Bilingualism or Not. The Education of Minorities. Multilingual Matters., England, 1981. — 378p.

**Упражнения, направленные на развитие речевых механизмов  
учащихся начальной школы – билингвов**

**Возраст детей:** 7-8 лет

**Формат:** говорение

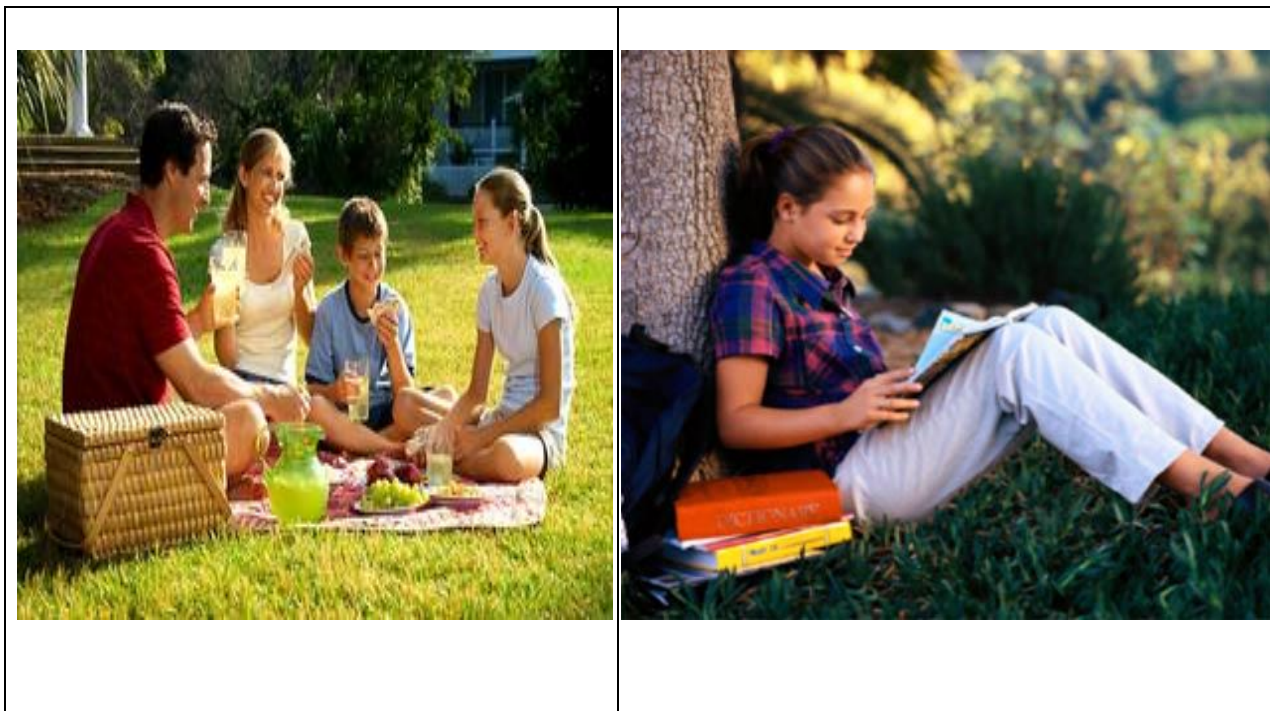
**Оценивается:**

- умение учащегося участвовать в беседе на тему, касающиеся его повседневной жизни,
- умение составлять несложный рассказ с опорой на картинку (5-7 предложений).

*Говорение* (на основе визуального восприятия).

**I. Ты должен говорить, описывая картинку с опорой на задания. Паузы в речи должны быть сведены к минимуму**

<p>1. Опишите фотографию – кто изображен, какое настроение, погода, что делают, где находятся</p> <p>2. Расскажи как и с кем ты любишь проводить свободное время</p> <p>3. Как часто ты проводишь время на свежем воздухе со своей семьей</p>	<p>4. Какие ты читаешь книги: только по школьной программе или больше</p> <p>5. На каком языке любишь читать</p> <p>6. Расскажи о книге, которая запомнилась больше всего</p>
---	---



**II. Прочитай рассказ «Помощник», ответь на вопросы.  
Продолжай рассказ, придумав концовку**

**Помощник**

Алеша слышал, что есть люди с золотыми руками. А вот Алешины руки папа называл деревянными. Почему?

Алеша всем хотел помочь. Понес он поднос с чашками — полетели на пол осколки. Взялся мальчик сменить в люстре лампочку. Табуретка выскочила, и Алеша повис, как воздушный гимнаст. Стал Алеша картину на стену вешать. Первый же удар молотка пришелся по стеклу.

Мама назвала Алешины руки каменными. Почему?

Они бьют все, к чему прикасаются. Но вот папа принес большой сверток с инструментами....

( Е. Елинсон)

**III. Прочитай рассказ «Утята и стрекоза» и перескажи от разных действующих лиц (от имени: хозяйки, утят и стрекозы)**

Каждое утро хозяйка выносила утятам полную тарелку рубленых яиц. Она ставила тарелку возле куста, а сама уходила. Как только утята подбегали к тарелке, из сада вылетала большая стрекоза. Она страшно стрекотала. Утята убегали и прятались в траве. Они боялись, что стрекоза их всех перекусает. А злая стрекоза садилась на тарелку, пробовала еду и потом улетала. После этого утята уже целый день не подходили к тарелке.

(Е. Житков)

## Игра: Что случилось?

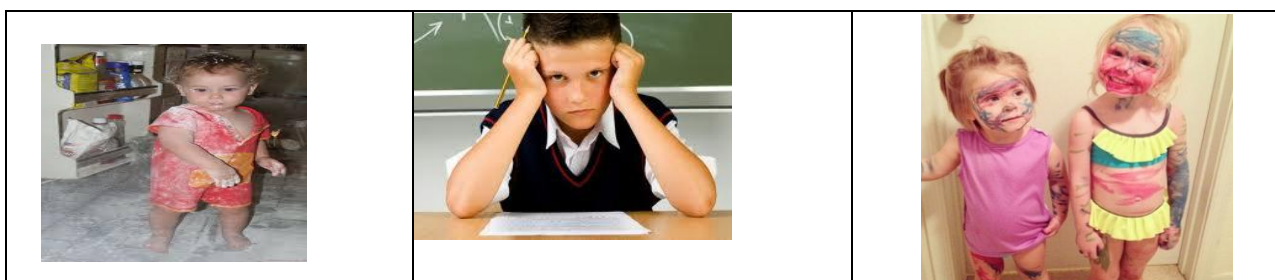
Задачи:

- развивать вербальную и невербальную коммуникацию;
- учить определять эмоциональное состояние и отражать его с помощью выразительных движений и речи;
- развивать слуховое восприятие и память;
- учить задавать открытые и закрытые вопросы и отвечать на них; учить перефразировать сказанное, уловив его главный смысл;
- учить понимать смысл сообщений, выделять основную идею высказывания, подводить итог мысли собеседника;
- учить использовать прием активного слушания: дальнейшее развитие мыслей собеседника.

Оснащение: магнитная доска, магниты; картинки: веселый крокодил, грустный львенок, злой (сердитый) мышонок, испуганный слоненок, обиженный пингвин, удивленный филин .

Описание игры:

Один из детей - водящий, остальные - «наблюдатели» и «советчики». Педагог предлагает водящему выбрать любую картинку, прикрепить ее к магнитной доске и ответить на вопросы: - Кто это? - Какое у него настроение? - Какие чувства (эмоции) он испытывает? - Почему? Что с ним случилось? - Что ты ему посоветуешь? «Наблюдатели» и «советчики» слушают ответы на вопросы и высказывают свое мнение. Затем водящий меняется, игра возобновляется.



**Упражнения, направленные на развитие речевых механизмов  
учащихся начальной школы – билингвов**

**Возраст детей:** 7-8 лет

**Формат:** аудирование

**Оценивается:**

- умение воспринимать на слух небольшой рассказ, умение слушать с пониманием и отвечать на вопросы по содержанию прослушанного материала.

**I. Послушай текст и выдели правильный ответ:**

**Друг**

Был у Светланы любимый зайчик. Не живой, не настоящий, но очень красивый. Сам серый, ушки в середине розовые, а хвостик белый, пушистый. Кормила его супом, спать с собой клала и другим детям давала поиграть.

Но вот износился зайчик. Сначала хвостик у него оторвался, потом ушко. Увидал зайчика Юра и говорит: «Какой некрасивый заяц! Зачем тебе такой старый, такой бесхвостый»? Витя советует: «Выброси его»! А Наташа, старшая сестра Светы, взяла иглоку с ниткой и пришила заячий хвостик, потом ухо и сказала: «Кто старых друзей в беде бросает, тот и новых не заведет». (В.Карасева)

1. Какая игрушка была у Светы?
  - А. котенок
  - Б. заяц
  - В. щенок
2. Который из зайчиков похож на Светиногo?
  - А. розовый с белыми лапками и хвостиком
  - Б. серый, ушки розовые, хвостик белый
  - В. коричневый с белой грудкой и розовым носиком

3. Что случилось с зайчиком?
- А. заблудился в лесу
  - Б. нашел друга
  - В. испачкался и потерял хвостик и ушко
4. Что предложили Свете Юра и Витя?
- А. выбросить зайца
  - Б. выстирать зайца
  - В. купить нового зайца
5. Что сделала Наташа, сестра Светы?
- А. Выстирала
  - Б. Зашила
  - В. Выбросила
6. У тебя есть друг? Какой он/она? Нарисуй или напиши!

**II. Прослушай текст и расположи в нужном порядке пункты плана текста. К выделенным существительным придумай сочетание слов, отвечая на вопросы: «Какой?», «Что делать?» словосочетания (прилагательные, глагол) по образцу:**

Мобильные телефоны сейчас есть почти у каждого. Но кроме пользы это приспособление может приносить и вред. Опасность телефона состоит в том, что он излучает электромагнитные волны и все время находится рядом с человеком. Эти волны вредны для здоровья и могут вызвать болезни. Запомните! Во время уроков мобильный телефон должен находиться в портфеле.

- А. Мобильные **телефоны** приносят вред.
- Б. Телефон не должен лежать на **парте** во время **урока**.
- В. Они излучают электромагнитные **волны** и опасны для **человека**.
- Г. Мобильные телефоны имеет каждый человек.



Образец: Телефон – красивый, удобный, новый, говорить по телефону, звонить по телефону, купить телефон.

**III. Прослушай рассказ о Маше и Сереже. Расположи картинки по порядку в соответствии с услышанной историей. Ответь на вопрос в конце истории**

Маша обиделась на Сережу и стала забирать свой портфель. Вдруг между ними появился хулиган и ворчун Петров. Он начал бить Сережу. — Мама! – воскликнул растерянный мальчик. Маша решила защитить друга и тоже полезла в драку с Петровым. — Хулиган! Пойдем отсюда, Сережа! – кричала девочка. «Так я же...» хотел было сказать Петров, но ничего не ответил. А все потому, что он плохо умел выражать свои мысли. А если бы умел хорошо выражать свои мысли, то чтобы он сказал девочке?



**Упражнения, направленные на развитие речевых механизмов  
учащихся начальной школы –билингвов**

**Возраст детей:** 7-8 лет

**Формат:** чтение

**Оценивается:**

- умение прочитать небольшой рассказ,
- умение выделить необходимую информацию из текста и ответить на вопросы по тексту.

**I. Прочитай текст и ответь на вопросы**

**Ласточки (Л.Толстой)**

Над наличником окна было гнездо ласточек. Однажды из гнезда выпал птенец. Ласточки кружились над ним и звучно пищали.

Это увидел Петя. Он поднял птенца и посадил в гнездо. Ласточки весело щебетали.

Ответь на вопросы, выполни задание и вместе с учителем поставь в клеточке знак «+», если ответ правильный, и знак «-», если ответ неправильный.

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| 1. Почему рассказ называется «Ласточки»?             | <input type="checkbox"/> |
| 2. Где ласточки строят свои гнезда?                  | <input type="checkbox"/> |
| 3. Что сделал Петя?                                  | <input type="checkbox"/> |
| 4. Как «разговаривали» птички?                       | <input type="checkbox"/> |
| 5. Что ты узнал о мальчике?                          | <input type="checkbox"/> |
| 6. В чем смысл рассказа?                             | <input type="checkbox"/> |
| 7. Как следует поступать, если кому-то нужна помощь? | <input type="checkbox"/> |
| 8. Как бы ты поступил в этой ситуации?               | <input type="checkbox"/> |

**II. Выразительно прочитай текст о Ежике вслух (помни о правилах ударения в слове, оглушения и озвончения звуков)**

Вот кто-то громко зашуршал в кустах. Еж проснулся — значит, день кончается. Расправил иголки, потянулся и пошел топать, шуршать прошлогодними листьями, искать червячков, личинок, гусениц. Роемся в лесной подстилке, вынюхивает. Вдруг зафыркал, ошестинился иглами — значит, почувствовал что-то подозрительное. Иголки — надежная защита.

Да это мама-ежиха! Вон за ней колючими шариками катятся ежата. Им все интересно, все надо обнюхать, многому научиться, а к осени они станут взрослыми, самостоятельными ежами.

(А. Тамбиев)

**III. Прочитай скороговорки, сначала медленно, не торопясь. Затем ускоряя темп речи. Затем выучите их**

- ✓ Мимо Маленькой Марины пробежал медведь с малиной.
- ✓ Два щенка щека к щеке щиплют щетку в уголке.
- ✓ Пекарь пек калачи в печи.
- ✓ От топота копыт пыль по полю летит.
- ✓ Дятел лечит древний дуб. Добрый дятел дубу люб.

**Упражнения, направленные на развитие речевых механизмов  
учащихся начальной школы –билингвов**

**Возраст детей:** 7-8 лет

**Формат:** письмо

**Оценивается:**

- умение составлять несложный рассказ с опорой на картинку (5-7 предложений),
- умение заполнить анкету о себе

**I. Письмо – Заполни анкету о себе.**

Фамилия, Имя	
Дата Рождения (Число, месяц, год)	
Страна и город, где ты родился	
Род занятий (школьник, студент, рабочий...)	
Хобби	
Чем занимаешься по выходным	
Братья, сестры	
Что умеешь делать?	
Что не умеешь делать?	
Какой/какая ты по характеру	

**II. Прочитай текст, вставь в пропущенные места нужные слова.  
Пропущенные слова даны в рамочке.**

гнезда	умный	Шелушенная...., но...	еловую шишку
грудью и стволом дерева	шишек	гнездо	летел по

Дрозд ..... лесу и держал в клюве..... Он сел на дуб, где у него было свое ..... В гнезде дрозд шелушил шишки. Семечками из ..... он питался. Свое гнездо дрозд считал мастерской для шелушения шишек. Вдруг он заметил, что на дне гнезда лежит уже ....., ..... не выброшенная шишка, поэтому новую положить ему некуда. Но дрозд был очень..... Он зажал новую шишку между..... .., ловко подцепил клювом старую, и выбросил ее из.

**III. Поставь в нужном месте точки, разделив текст на предложения.**

Анечка ложится спать мама зажгла ночник она рассказывает Анечке сказочку про маленькую девочку у девочки были крошечные волшебные башмачки они превращались в лодочки Анечка спит мама тушит ночник

## ВХОДНОЙ И ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧЕВЫХ МЕХАНИЗМОВ У ДЕТЕЙ – БИЛИНГВОВ

*Прочитай текст и вставь пропущенные буквы.*

*Выбери соответствующий предлог, вычеркнув ненужный.*

*Объясни, как ты понимаешь слова, выделенные жирным шрифтом.*

В. Бурлак

### Переполох

У/на п\_ляне, возле н\_ры, играли дв\_л\_сёнка. Р\_дит\_ли ушл\_в/на\_хоту, и малыш\_ре\_вились бе\_присмотра. Они г\_нялись друг с/за другом, кув\_ркались в траве и так увл\_клись\_грой, что не заметили м\_ня. Я затаился всего в д\_сяти шагах на/от поляны.

С/из м\_лод\_нькой сосн\_, над/под лисьей норой, упала ш\_шка. Может, белка обронил\_, может, бурундук.

Упал\_шишк\_прямо на лисёнк\_. И, видно, так больно стукнул\_, что мал\_ш п\_скнул и кинулся прочь из/с поляны.

Второй лисёнок испугал\_\_не меньше и припустил\_\_в/на другую сторону. От/из страха не заметил откос и кубарем покати́л\_\_на/в реку.

Вдру\_сл\_шу рядом шум. П\_днял голову: под/на сосновой ветке — бел\_чка. Уставил\_\_\_\_\_насмешливо, будто спрашивает: «Ну как, испугался?»

Вот, оказывается, кто переполох устроил. Вот кто подшутил.

Ответьте на вопросы:

1. Какую картину смог подсмотреть автор в лесу? Как это ему удалось сделать? Прочитай.
2. Что нарушило игру маленьких лисят?
3. Кто устроил переполох в лесу? Прочитай отрывок из текста.
4. Задайте интересующий вас вопрос к тексту

## Анкета для определения уровня мотивации билингвов в изучении русского языка

1. Впиши свое имя и фамилию, пожалуйста <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center; width: 30%;">           _____            (фамилия)         </div> <div style="text-align: center; width: 30%;">           _____            (имя)         </div> </div>		2 балла -1 ответ 1 балл – 2 ответа
2. Нравится ли тебе изучать русский язык? Почему? Да, _____ Нет, _____		2 балла 0 баллов
3. Как ты считаешь, нужно ли изучать русский язык? (Выбери 1 вариант) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Да</li> <li>• Нет</li> </ul>		2 балла 0 баллов
4. Какой язык ты чаще используешь в своей речи: (Выбери 1 вариант) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Армянский</li> <li>• Русский</li> <li>• Оба языка</li> </ul>		1 балл 1 балл 2 балла
5. Что тебе больше всего нравится делать на уроке русского языка? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Читать</li> <li>• Писать</li> <li>• Говорить</li> <li>• Слушать</li> <li>• Все перечисленное</li> <li>• Ничего не делать, потому что я не знаю русский язык</li> </ul>		1 балл 1 балл 1 балл 1 балл 4 балла 0 баллов
6. Хочешь ли ты лучше говорить и писать на русском языке? (Выбери 1		

вариант) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Да</li> <li>• Нет</li> </ul>	2 балла 1 балл
7. Что нужно для того, чтобы ты лучше занимался русским языком? _____	1 балл
8. Хотел бы ты заниматься русским языком дополнительно после уроков? (Выбери 1 вариант) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Да</li> <li>• Нет</li> </ul>	2 балла 1 балл
9. Что бы ты хотел изменить на уроке русского языка? _____	1 балл
10. Какие трудности в изучении русского языка ты испытываешь? _____	1 балл

Пояснения:

Высокая мотивация: 16-19 баллов

Средняя мотивация: 8-15 баллов

Низкая мотивация: менее 8 баллов